Enseñar Historia..., Enseñar a pensar...

Los desafíos de la educación en la escuela secundaria

María Gabriela Pauli de García

UCSF
Universidad Católica de Santa Fe

Enseñar Historia..., Enseñar a pensar...

Los desafíos de la educación en la escuela secundaria

María Gabriela Pauli de García

UCSF
Universidad Católica de Santa Fe

María Gabriela Pauli de García

Enseñar historia, enseñar a pensar

Los desafíos de la educación en la escuela secundaria

UCSF

Universidad Católica

de Santa Fe

Pauli, María Gabriela

Enseñar historia, enseñar a pensar / María Gabriela Pauli ; prólogo de Ruben Osvaldo Chiappero. - 2a ed mejorada. - Santa Fe : Universidad Católica de Santa Fe, 2020.

Libro digital, EPUB

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-844-150-8

1. Historia. 2. Enseñanza. 3. Metodología. I. Chiappero, Ruben Osvaldo, prolog. II. Título.

CDD 907

© Pauli, María Gabriela, 2016

© Universidad Católica de Santa Fe, 2016, 2021

Echagüe 7151, Santa Fe (s3004jbs),

República Argentina.

Todos los derechos reservados.

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin previa

autorización por escrito.

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

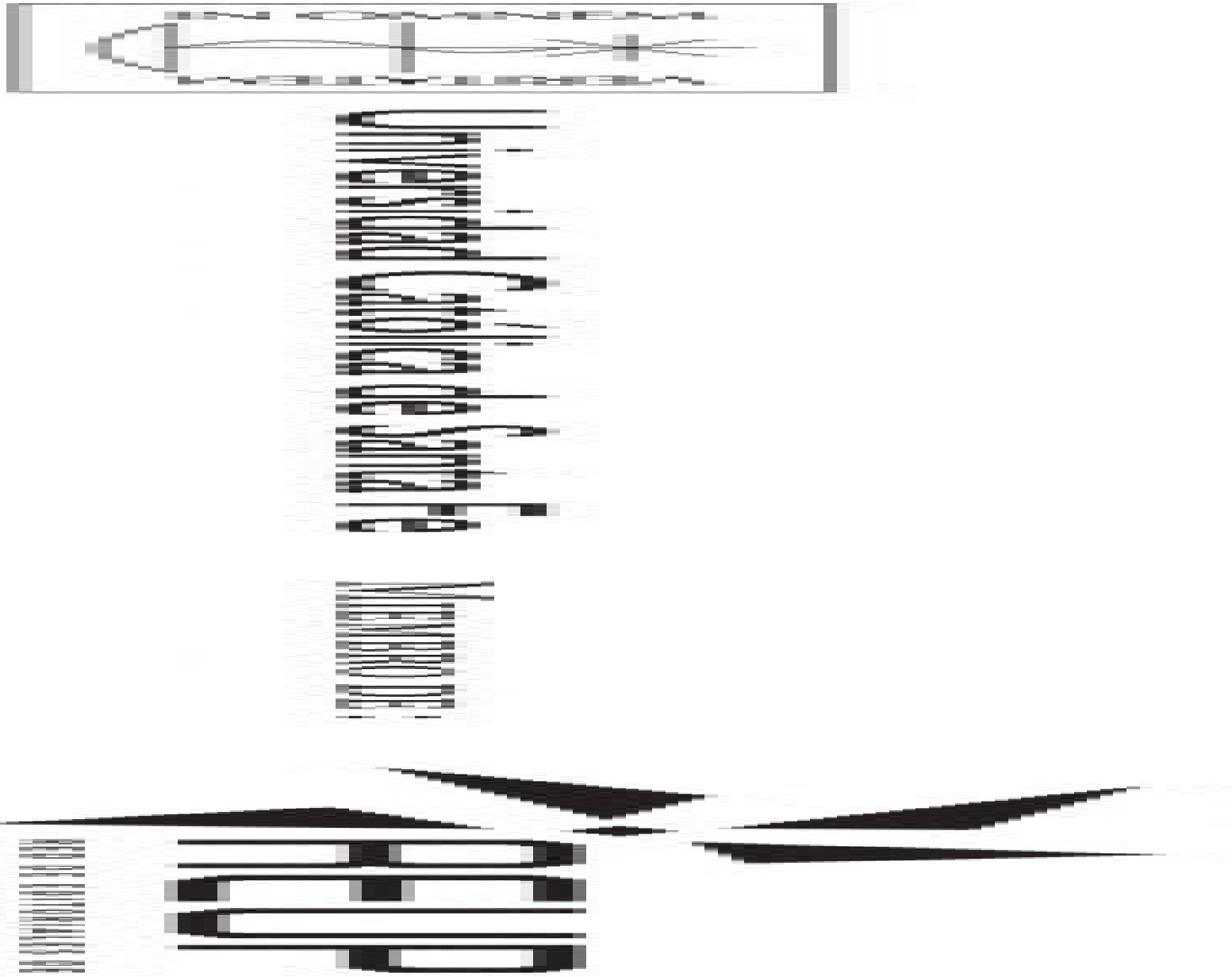
Dirección editorial: María Graciela Mancini

Diseño de cubierta: Carlos Federico Borra

Fotografía de cubierta: María Teresa García

ISBN 978-950-844-150-8

Conversión a formato digital: Libresque



Índice

Cubierta

Portada

Créditos

Nota a la 2.ª edición

Prólogo

A modo de introducción

Capítulo I. Acerca del pensamiento crítico y reflexivo

Algunas precisiones sobre la persona humana

El concepto de pensamiento crítico y reflexivo. Aportes para su estructuración

Educación, Historia y pensar situado

Capítulo II. Un breve recorrido por la Historia y la historiografía

¿Qué entendemos por Historia?

De la Historia al conocimiento de lo histórico

Historia y conocimiento histórico en los siglos XIX y XX

La Escuela Erudita alemana del siglo XIX

El surgimiento de la ciencia social histórica y la Escuela de los Annales

Los aportes del materialismo histórico y el neomarxismo

De la atomización de los paradigmas del siglo XX a «Historia a Debate»

Capítulo III. Una mirada integral sobre la Historia y el conocimiento histórico

Del tiempo lineal al tiempo complejo

De espacio como recipiente al espacio humanizado

De la Historia como pasado al modo de conocer el pasado

Los aportes de la hermenéutica al estudio de la Historia

¿Historia–relato o historia–problema?

En síntesis…

Capítulo IV. Adolescentes y escuela en contextos de posmodernidad

La educación de alumnos adolescentes en el contexto de la posmodernidad

Capítulo V. Revisando los documentos de la transformación educativa de los años 90 y su revisión en 2006

La transformación educativa. Ley Federal de Educación y Ley de Educación Nacional

Documento: Serie A Nº 06 «Orientaciones generales para acordar los contenidos básicos comunes»

Documento Serie A Nº 17: «Estructura Curricular básica para la Educación Polimodal»

Contenidos Básicos Comunes y Contenidos Básicos Orientados para la Modalidad Humanidades y Ciencias Sociales

Los Contenidos Básicos Comunes

Los Contenidos Básicos Orientados

Resolución 84/09 del cfe: «Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria»

Resoluciones 180/12 y 182/12 del cfe: «Núcleos de aprendizaje prioritarios. Ciclo Orientado de Educación Secundaria. Ciencias Sociales» y «Núcleos de aprendizaje prioritarios. Ciencias Sociales.7º año de la Educación Primaria y 1º y 2º año de la Educación Secundaria/ 1º, 2º y 3º año de la Educación Secundaria»

Capítulo VI. La transformación educativa ¿Cambio o más de lo mismo?

Nuestros criterios para el análisis

Análisis de los documentos y propuestas

Ley Federal de Educación Nº 25194 y Ley de Educación Nacional Nº 26206

Documento: Serie A Nº 06 «Orientaciones generales para acordar los contenidos básicos comunes»

Documento Serie A Nº 17: «Estructura Curricular básica para la Educación Polimodal»

Contenidos Básicos Comunes y Contenidos Básicos Orientados para la Modalidad Humanidades y Ciencias Sociales

Los Contenidos Básicos Comunes

Los Contenidos Básicos Orientados

Resolución 84/09 del cfe: «Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria»

Resoluciones 180/12 y 182/12 del cfe: «Núcleos de aprendizaje prioritarios. Ciclo Orientado de Educación Secundaria. Ciencias Sociales» y «Núcleos de aprendizaje prioritarios. Ciencias Sociales. 7º año de la Educación Primaria y 1º y 2º año de la Educación Secundaria/ 1º, 2º y 3º año de la Educación Secundaria»

En síntesis …

A modo de conclusión: algunas propuestas..

… en relación a nuevas investigaciones

Y finalmente…, las propuestas

Anexo. La opción decolonial y la posibilidad de una nueva mirada a la historia Latinoamericana y Argentina

Bibliografía

Sobre este libro

Sobre la autora

NOTA A LA 2.ª EDICIÓN

Cuando me propusieron hacer una segunda edición de este libro, me sorprendí gratamente. Eso significaba que el texto se ha leído, se ha problematizado, que se ha discutido su contenido, que ha servido para pensar las prácticas de enseñanza de la Historia en la Escuela Secundaria y reflexionar en torno al sentido de tal enseñanza.

Han transcurrido cuatro años intensos desde la primera edición. En ese lapso se ha avanzado en la concreción de la transformación educativa con normativas y políticas a nivel nacional, y en la provincia de Santa Fe se llevó a cabo —como en muchas otras jurisdicciones— una revisión de los diseños curriculares en el marco de las orientaciones y lineamientos que acompañaron la sanción de la Ley de Educación Nacional Nº 26206. De todo ese proceso he participado formando parte de los equipos técnicos que generaron los nuevos Diseños Curriculares provinciales hoy vigentes. A su vez, he tomado parte en las discusiones que definieron los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para el Ciclo Orientado de la Educación Secundaria y redefinieron los de Ciclo Básico.

Tanto la Escuela Secundaria como quien esto escribe, hemos transitado algún trecho en estos años, y se impone una revisión del texto para actualizarlo. En este proceso, he respetado en todo lo posible la escritura original, introduciendo pequeñas modificaciones que hicieran más accesible la lectura. He incluido en el análisis de los documentos para la transformación educativa a los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAPs) para el Ciclo Básico y para el Ciclo Orientado de la Educación Secundaria tomando el texto de la primera versión aprobada por el CFE en octubre de 2011 y a las Resoluciones 180/12 y 182/12 con sus anexos respectivos que establecieron el texto definitivo de los NAPs de Ciencias Sociales.

Se agrega al texto original un bonus track: un artículo sobre las posibilidades de la perspectiva decolonial en orden a posibilitar el pensamiento crítico y reflexivo, en particular desde nuestra condición de latinoamericanos. Para mantener la fidelidad del texto original he preferido incorporarlo como anexo y a su vez, por cuestiones de espacio han desaparecido los anexos de la edición anterior.

Quiero sumar a los agradecimientos ya manifiestos, algunos muy especiales. En primer lugar a María Graciela Mancini por confiar en mi pluma y apoyar esta iniciativa con enorme energía, a mis compañeras Marcela Yaya y Raquel Dezzutto que me aportaron sus puntos de vista e impresiones en estos años transcurridos, enriqueciendo el espacio para la reflexión. Ellas, junto con las profesoras Mirta Freije y María Inés Ormaechea integran el grupo de Estudios Decoloniales del ISPI «Fray Francisco de Paula Castañeda» y entre todas hemos incursionado en esta perspectiva. Finalmente merecen un agradecimiento especial todos los que han hecho de este libro una herramienta de trabajo, ya que eso es lo que ha dado sentido a su escritura.

Prof. Dra. María Gabriela Pauli

PRÓLOGO

El planteo de las responsabilidades de la historia se inserta en un proceso de cambio y evolución desde la visión unilateral de los acontecimientos, basada en la acción de hombres destacados, a la interpretación y significación de los acontecimientos presentados como un corpus heterogéneo y de compleja relación entre sí. En éste, hombre, sociedad y naturaleza se entrelazan y se potencian en el conjunto que constituye el objeto, finalmente, del estudio de la historia, que son las civilizaciones.

Si bien las tentativas de reducir los parámetros de referencia en la complejidad del hombre y sus circunstancias ha enriquecido el estudio de la historia, se ha llegado a la superar la situación particular del acontecimiento y se ha salido de la abstracción del individuo para comprender la complejidad de los sucesos en donde el hombre es un artífice más del devenir histórico. El problema de estudio hoy en la historia, se presenta como una integración de procesos imbricados en los que, la gran protagonista, es la vida misma.

La historia tiene la gran responsabilidad de tomar base en la historia de «la gente», aquella historia que se construye paulatinamente desde la historia misma y que si bien el hombre es su protagonista, lo es desde los anónimos que, progresivamente, construyen el devenir de la Humanidad. Es que la responsabilidad de la historia se centra en diferenciación de lo complejo de lo efímero, en el conocimiento de los destinos del hombre y en la comprensión de sus problemas capitales para que, en la prosecución de los hechos, el sentido y significado sea más abarcartivo hacia nuevas orientaciones que expliquen al hombre y la sociedad dentro del «tiempo», coordenada de relación que hace que el pasado recobre vida y se proyecte al presente y al futuro.

La construcción del tiempo en los historiadores es una de las herramientas más significativas para los procesos de comprensión y asimilación de los acontecimientos pasados. Con ella, la distancia que media entre la historia como relato de acontecimientos y la historia como interpretación de la urdimbre del devenir humano —hechos, circunstancias, acontecimientos, razonamientos de la existencia, contingencias y ocasiones—, deviene rica en posibilidades pero

también, amplia y casi inabarcable si no se desarrolla la sensibilidad para amalgamar la historia individual con la historia social.

El propósito de la historia es el reencuentro con la vida misma, en donde sus fuerzas intrínsecas deben concurrir al respeto por la unidad en la diversidad; en la cual, la distinción de los destinos del hombre sea su fuerza capital, su fuente de riqueza y de demostración; y también, sea la receptiva de los avances y el aporte de de las ciencias para fecundar la labor del hacer histórico en beneficio de toda la Humanidad.

El escrito de María Gabriela Pauli que tengo el honor de prologar se inscribe en la reflexión acerca de la historia, su enseñanza en los niveles medios educativos y las circunstancias de la posmodernidad. Esta línea de pensamiento aproxima la relación de la educación a la historicidad del hombre y su originalidad. Dentro de estos parámetros la búsqueda sustancial está referida los procesos educativos en los que se hace perentorio que sean los educandos las protagonistas de las búsquedas propias del sentido primordial de su vida. De igual modo, se observa una posición frente a la Historia como proceso inductor de un abordaje sobre la complejidad de la realidad humana que facilita la reflexión sobre el papel que le cabe a esta ciencia social y disciplinar como formadora del pensamiento crítico y reflexivo de los adolescentes.

La Historia como ámbito relacional de la persona humana es presentada por la autora desde una «perspectiva cultural» lo cual permite la interrelación y la dialéctica de los procesos de la sistematización del conocimiento y de la adhesión e inclusión analíticas de la realidad de cada hombre como ser concreto y protagonista en su dimensión comunitaria y colectiva.

La posmodernidad y su injerencia en la escuela se colocan en relevancia en tanto sea comprendida como una visión de los cambios experimentados por la Humanidad —sea en su espacio físico, en su relación con la propia conciencia y la Trascendencia— en los cuales, el tiempo ha quedado lejos de la secuencia cíclica para concebirse como una complejidad no lineal de percepciones. Esto ha llevado a la autora a presentar las modificaciones del modelo pedagógico argentino proveniente del siglo XIX en el propuesto en nuestro país en las últimas décadas del siglo XX, en el cual se ha manifestado la necesidad de reflexionar con profundidad acerca de las Ciencias Sociales y la necesidad de su enseñanza. Bajo estos presupuestos, el análisis de la posmodernidad en el marco de la adolescencia argentina propone que la educación haga viable la formación

íntegra de la persona humana y esto, en función de lo emergente de la realidad de los jóvenes del tiempo presente y en la posibilidad del reconocimiento de su historicidad personal y colectiva para que puedan asumir la libertad en la elección y en la inserción societaria.

La transformación educativa vista a través de la documentación que se emitió desde los ámbitos gubernamentales en la última década del siglo XX y la primera del XXI le posibilita a la Dra. Pauli el análisis del sitio de la Historia dentro de la educación, ya sea en sus contenidos como en el espacio asignado dentro del sistema educativo nacional. De este modo, le permite proponer un preciso y crítico panorama metodológico, epistemológico y hermenéutico de los fundamentos que definieron los criterios pedagógicos de la enseñanza de la Historia en su reducción a textos y contextos sin mayor posibilidad de gestionar la formación de la persona humana en el ejercicio de la libertad.

Las propuestas realizadas a modo conclusivo afianzan la percepción de que la autora ha internalizado los resultados de la indagación en la profundidad del pensamiento antropológico personalista. Dentro de esta visión, la autora abordó la enunciación de los posibles recorridos pedagógicos que articulen la enseñanza con el desarrollo del pensamiento direccionado a la elaboración de los juicios críticos y a las reflexiones ontológicas desde donde será posible, además de la incorporación de contenidos y conocimientos, la apertura hacia una construcción identitaria de cada persona.

La Dra. María Gabriela Pauli ha realizado un invalorable aporte teórico superador a la dimensión de la Historia dentro del nivel educativo medio argentino, dimensión en la que se recupera para la formación docente y para la organización de la enseñanza el contexto reflexivo crítico que imperiosamente se debe potenciar entre nuestros adolescentes.

Dr. Arq. Ruben O. Chiappero

A MODO DE INTRODUCCIÓN

La pasión por la educación y la pasión por la Historia; que en definitiva no son sino pasión por el hombre,[1] asumido en toda la complejidad y riqueza de su ser humano, constituyen la razón de este trabajo. Encontrar al hombre, encontrarlo en la Historia, pero también encontrarlo a través de la reflexión pedagógica, es nuestra aspiración.

Frente a la crisis de la educación en general, y en particular la que afecta —aún hoy, y a pesar de los intentos de reforma— a la escuela secundaria argentina; creemos necesario reflexionar sobre aquellas problemáticas que responden a la pregunta por el sentido de la vida del hombre; aquellos interrogantes a los que todo hombre se enfrenta, y que constituyen la razón de ser de todo proceso educativo entendido como verdadera formación integral de la persona humana. Las potencialidades educativas de la Historia es, una de esas problemáticas, que sitúan al hombre frente al desafío de su humanidad, y a la educación frente al compromiso de humanizar al hombre.

Por ello, hemos de focalizar nuestro análisis en la problemática referida a la enseñanza de la Historia y sus posibilidades en este nuevo contexto que abren los aires de reforma educativa en nuestro país, enmarcados primero por la Ley Federal de Educación de 1993 y luego por la Ley de Educación Nacional de 2006. Es importante generar instancias de reflexión que nos permitan aportar a la transformación educativa en profundidad, desde análisis sólidos de las problemáticas, para que resulte posible pensar respuestas nuevas y se evite la recurrencia a experiencias que, siendo exitosas en el pasado, pueden no adecuarse a las necesidades del momento presente.

Acercamos al lector una propuesta de reflexión acerca de los supuestos teóricos en los que afirmamos nuestras opciones pedagógicas, ya que entendemos que resulta imposible formular una propuesta pedagógica si no se tienen claros esos supuestos, que remiten a una concepción antropológica en primer lugar: ¿de qué hablamos cuando hablamos del hombre?; y a una concepción epistemológica: ¿qué entendemos por Historia? ¿cómo se conoce el pasado?, articulada con los supuestos antropológicos; y criterios pedagógicos coherentes con el planteo

antropológico y epistemológicos al que adherimos: ¿qué enseñar cuando enseñamos Historia? y ¿cómo enseñamos?

Asumimos que la Historia, por ser el ámbito en donde se pone en juego la libertad humana, es construida a partir de las decisiones de hombres, grupos o pueblos; y es por ello mismo, una instancia esencial a los procesos de reflexión. La Historia permite, además situar los procesos, comprender los cambios en las mentalidades y en el modo de hacer cultura, en el ámbito de lo económico, social o político, y descubrir aquello que es esencial: la acción de los hombres —libres y a la vez condicionados—. Esta es la razón por la cual se hace especial referencia a este campo de conocimiento. Además, la complejidad de lo humano que se refleja en la Historia resulta un espacio propicio para el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, allí donde no hay respuestas ya dadas sino siempre posibilidades nuevas de interpretación.

Este trabajo es resultado de muchos años de docencia y de reflexión sobre la propia práctica; por ello, no pretendemos proporcionar «recetas» acerca de cómo enseñar Historia, sino generar una actitud crítica acerca de las prácticas y especialmente acerca de los presupuestos teóricos —epistemológicos, pedagógicos y antropológicos— que dan entidad a las prácticas escolares; con la firme convicción de que sólo de esta manera se pueden lograr verdaderas transformaciones educativas. Entendemos que sólo desde la reflexión crítica sobre las prácticas, es posible recuperar todo lo valioso que hacemos en las aulas a diario, así como revisar y repensar aquellos aspectos menos logrados, generando verdaderas transformaciones que hagan posible respuestas a las demandas de la educación en el siglo XXI.

El objetivo de estas páginas es la reflexión acerca de las potencialidades de la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria argentina en relación al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo de los alumnos adolescentes. No se trata, en modo alguno, de una propuesta cerrada, aún cuando muchas de nuestras afirmaciones resulten vehementes,[2] sino de una invitación a seguir pensando la enseñanza de la Historia y el sentido de las prácticas educativas. Cuestiones, éstas, en las que nadie tiene la última palabra, y de las que todos los que estamos abocados a la tarea de enseñar, tenemos algo para decir.

En cuanto al plan de la obra, propondremos en las páginas que siguen, una conceptualización acerca del hombre y de lo que entendemos por pensamiento crítico y reflexivo en el primer capítulo; un breve recorrido por las escuelas y

corrientes historiográficas más importantes de los siglos XIX y XX en el segundo, que hará posible que definamos nuestra postura epistemológica en el capítulo tres. El cuarto capítulo estará destinado al análisis del ámbito de la posmodernidad como realidad presente que genera desafíos inéditos a la educación secundaria; y finalmente, indagaremos en las propuestas pedagógicas que se desprenden de los documentos del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, referidos a la transformación educativa en el capítulo cinco. El sexto y último, estará destinado al análisis de los documentos oficiales y a la enunciación de algunos lineamientos que sirvan como propuestas para, en el marco de la transformación educativa que se pretende, mejorar las prácticas educativas y profundizar en los docentes una actitud permanente de revisión crítica y de reflexión acerca de sus prácticas y de los supuestos que las motivan.

Este trabajo es producto de una investigación que desarrollamos para elaborar nuestra tesis de doctorado, y sin dudas, no hubiera sido posible concretarlo, a pesar de nuestro interés y esfuerzos, sin la ayuda, desinteresada y generosa de muchas personas, y a todas ellas debo mi más profundo agradecimiento.

En primer lugar a mi esposo y a mis hijos, que se hicieron parte de este proyecto de investigación, sacrificando tiempos y haciéndose eco de los avances y las dificultades. A mis padres, por su apoyo incondicional, las lecturas de los primeros borradores y de la versión final.

A mis colegas docentes de la escuela media y a mis alumnos, que han aportado, durante veinte años sus experiencias y su riqueza personal, que resultan el nudo de la propuesta. De todos ellos he recibido provechosas enseñanzas a lo largo de los años.

Al Dr. Enrique Bambozzi, quien orientó el trabajo, comprendió la idea original y me ayudó en el intento de darle forma y al Dr. Carlos Cantero, que acompañó instancias decisivas. A mis compañeros del Doctorado en Educación, especialmente a María Clara Supisiche y a Cristina Raselli y Gustavo Farabollini, por el aliento sostenido y entusiasta.

A todos, muchas gracias.

1 Hablamos de hombre en el sentido genérico de ser humano.

2 Ello se debe a nuestro convencimiento en relación a las cuestiones que proponemos.

ENSEÑAR HISTORIA..., ENSEÑAR A PENSAR...

Los desafíos de la educación en la escuela secundaria

CAPÍTULO I

Acerca del pensamiento crítico y reflexivo

La reflexión pedagógica y las precisiones en torno a las condiciones del pensar humano, requieren previamente de un marco antropológico, que proporcione los lineamientos y garantice la coherencia de los planteos pedagógicos. La concepción del hombre como persona constituye la perspectiva antropológica que sustenta nuestra propuesta. Conviene entonces, comenzar por abordar la persona humana y sus dimensiones.

Algunas precisiones sobre la persona humana

Delinear algunos rasgos de la persona humana hará favorecer la comprensión acerca de la integralidad y complejidad del planteo epistemológico y pedagógico que ofrecemos. De esta manera será posible, además, anclar la reflexión.

Intentar definir a la persona humana, resulta una tarea compleja, resulta imposible sintetizar la complejidad de la persona en una frase. Se trata entonces, de aproximarnos a una conceptualización a partir de la consideración de sus rasgos más relevantes. Una primera apreciación es el carácter esencial de la condición de persona, que, no se trata de un atributo agregado a la condición humana, sino constitutivo de la misma, independientemente de las decisiones personales, o de las circunstancias de la vida de cada uno. Esta esencia está dada por la determinación de sentido.

Así dirá Romano Guardini: «... el hombre del que en cada caso se trata se sitúa ante el todo. Pero ello no de la forma en que para un animal su subsistencia es lo único y todo, sino de una manera "más decisiva". El hombre sabe que no está impulsado a este enfrentamiento por la propia conservación del ser vivo, ni capacitado para ella por sus fuerzas superiores, sino que una determinación de sentido le autoriza, más aún le obliga a este enfrentamiento. Esta determinación de sentido es tal, que subsiste a través de todas las diversidades de las cualidades y de la situación y que sobrevive a todas las perturbaciones y falsificaciones. Esta determinación de sentido subsiste, aun cuando el hombre se ponga enfermo, se haga torpe o malvado; también cuando el hombre lo olvide, u obre contra ella o no quiera saber nada de ella. Esta determinación de sentido es designada por nosotros como PERSONA.» (1967; p. 159).

Es el sentido de la propia existencia una dimensión de lo propiamente humano y define la actitud del hombre ante la vida, ante el mundo y ante los demás hombres. Es el ser humano el que dota de sentido a las cosas, pero además, su vida es una permanente búsqueda de sentido. Y si la vida humana implica la búsqueda de sentido, esto significa que existe un para qué vivir, una dirección que moviliza la existencia.

¿Cuáles son los rasgos que caracterizan a la persona humana? Ramón Lucas Lucas afirma que: «El punto central de esta "posición antropológica" es que el hombre es un ser en el que se hace patente la espiritualidad no sólo en su inteligencia y voluntad, sino también en su cuerpo. Su insuficiencia biológica requiere, por una parte, la presencia del espíritu para poder sobrevivir; por la otra, la permite, porque la carencia de determinación instintiva hace espacio al pensamiento y a la libertad.» (2008; p. 121). Constatamos a partir de esta expresión un rasgo particular de la persona humana, que es la preeminencia del espíritu y de facultades específicamente humanas como son el pensamiento y la libertad en calidad de distintivos del actuar humano. El debilitamiento de lo instintivo, sumado a la condición de ser con otros que define al hombre, nos abren a otra dimensión de lo humano.

Así, agrega el mismo autor: «La libertad es un don constitutivo y distintivo del hombre. Sin embargo, no es sólo un dato, sino también una tarea que se realiza a través del tiempo. El hombre, como espíritu encarnado, es un ser en el mundo, y el ejercicio de su libertad se inserta en la dimensión histórico–cultural de la existencia humana, que puede calificarse como "historicidad humana". No es posible definir la historicidad sin referencia a la historia; por otra parte, tampoco es posible hablar de historia humana sin referirse a la cultura, es decir, a la historicidad del hombre.» (Idem; p. 183).

En este sentido, conviene hacer alguna precisión, antes de proseguir: asumimos que «Persona es el ser conformado, interiorizado, espiritual y creador, siempre que —con las limitaciones de que todavía hablaremos— esté en sí mismo y disponga de sí mismo» (1967; p. 179), de acuerdo a la expresión de Guardini; y asumimos también que el hombre define su ser humano en la relación Yo–Tú, tal como lo propone Martin Buber: «La palabra primordial Yo–Tú establece el mundo de la relación.» (1994; p. 9). A continuación define el autor tres esferas en las que surge el mundo de la relación: La primera esfera es la de la vida con la naturaleza, la segunda es la de la vida con los hombres y la tercera es la comunicación con las formas inteligibles. Nos interesa exponer su conceptuación acerca de la segunda esfera, la que refiere a la relación interpersonal: «La segunda esfera es la vida con los hombres. La relación es allí manifiesta y adopta la forma del lenguaje. Allí podemos dar y aceptar el Tú.» (Idem; p. 9).

Romano Guardini, describe algunas de estas dimensiones de la persona, al afirmar que: «De hecho, persona no es sólo dinámica, sino también ser, no sólo acto, sino también conformación. La persona no surge en el encuentro, sino que

se actúa sólo en él. Depende, eso sí, de que otras personas existan; sólo posee sentido, cuando hay otras personas con las que puede tener lugar el encuentro.» (1967; pp. 201–201), y más adelante agrega: «... la persona existe en la forma del diálogo, orientada a otra persona. La persona está destinada por esencia a ser el Yo de un Tú. La persona fundamentalmente solitaria no existe.» (Idem; p. 208)

El mismo autor asume otra dimensión de lo humano que es constitutiva de la persona, cuando sostiene que «La esencia de la persona se encuentra pues, en último término en su relación con Dios.» (Idem; p. 215). En este mismo sentido, Martin Buber afirma también la dimensión trascendente de la persona humana, así como su apertura al otro y al encuentro interpersonal, con expresiones tales como: «Las líneas de las relaciones, si se las prolonga, se encuentra en el Tú eterno. Cada Tú particular abre una perspectiva sobre el Tú eterno…» La persona humana queda así definida por una doble dimensión: la dimensión de su interioridad y la posesión de sí; y la dimensión relacional, ambas constitutivas del ser persona.

Alfonso López Quintás, expresa otra nota de la persona, en estos términos: «El ser humano debe ser considerado como una realidad abierta, necesariamente vinculada a las realidades que la rodean y la acogen —en cuanto le ofrecen la posibilidad de fundar con ellas ámbitos de interacción fecunda—. El hombre se encuentra al nacer instalado —no arrojado— en un entorno que lo invita a la acción creadora en vinculación.» (Idem; p. 239). Así afirma el pensador español no sólo la dimensión relacional de la persona humana sino su carácter de ser inacabado, abierto, que ha de completarse en vinculación con otras personas y en el ámbito de lo sociocultural.

Asumimos, entonces, como dimensiones constitutivas de la persona humana la inteligencia y la posibilidad de lenguaje articulado —que posibilitan el pensar—, la libertad y la dimensión de apertura al encuentro con el otro y con la Trascendencia, de acuerdo a los elementos que hemos podido rescatar del planteo de los autores mencionados. Esto nos lleva a afirmar que el ser del hombre es un ser con otros y a la vez un ser en sí, dimensiones estas que no se excluyen ni se oponen sino que se completan una a la otra.

Es, por ello mismo, un ser inacabado, en busca de sentido, y esta condición está relacionada con su condición de ser en el tiempo. Ser y devenir no deben pensarse en la persona humana como opuestos, el devenir es condición del ser

humano en cuanto éste se manifiesta en aquél.

En relación a la búsqueda de sentido, Romano Guardini propone no sólo considerarlo como aspiración de sentido de la vida, sino, en relación además, al modo de relación del hombre con el mundo y la naturaleza. Es decir, que la búsqueda de sentido, es condición de la vida humana que se orienta en función de ella, y por lo tanto tiene una disposición teleológica, pero que también constituye el modo de conocer y de relacionarse con el mundo y la naturaleza. Así el filósofo describe la relación hombre naturaleza a partir del concepto de cultura: «El núcleo del proceso de que surge la cultura consiste en dos momentos que no pueden remitirse el uno al otro, pero que se condicionan recíprocamente.

El primero es aquel acto en que el hombre se sale del conjunto de la naturaleza y toma distancia respecto a lo dado naturalmente.[…] El segundo momento es ese acto en que el hombre va hacia la naturaleza y la capta. No anula esa separación de que se hablaba, sino que sólo es posible a partir de ella.» (1960; pp. 10–11). Y agrega: «En este acto, el hombre considera su objeto, lo comprende, lo valora, le da forma. El animal no entiende ni valora, ni da forma, sino que se orienta, siente lo beneficioso o perjudicial, y lo toma o lo elude. Tal acción tiene pleno sentido, pero su sentido no está puesto por el animal, sino que se desarrolla anónimamente en él, como sentido de la naturaleza. En el hombre, la realización del sentido procede de iniciativa personal, del conocimiento y la decisión; cosas posibles solamente porque existe una instancia que crea un distanciamiento: el espíritu.» (Idem; p. 11). Nótese en el párrafo precedente, la referencia al sentido en las conductas animales, y la apreciación de Guardini: se trata de un sentido vinculado al instinto de conservación, pero no es un sentido que los animales otorgan a las cosas. En el ser humano, en cambio, la realización del sentido proviene de las dimensiones constitutivas de la persona humana: su inteligencia y con ella la capacidad de conocer el mundo y de reconocerse en el mundo; y la libertad, y con ella la posibilidad de iniciativa personal y de decisión.

Hemos afirmado precedentemente que el hombre es un ser con otros, abierto al otro, y cuya dimensión social, es por ello mismo también constitutiva de su ser persona. A su vez, con el párrafo precedente de Romano Guardini, incorporamos el concepto de cultura, que remite, justamente a esta dimensión social o comunitaria en el hombre. Podemos afirmar entonces, siguiendo a Alfonso López Quintás, que: «Toda vida personal se desarrolla y crece creando vida comunitaria. No hay hiato entre ambos aspectos. Se ve claramente cuando se ahonda en el sentido de la vida personal.» (2005; p. 10).

La cultura remite justamente a estas dos dimensiones de la persona, en la medida en que en todo acto de cultura hay una apropiación personal, creativa e irrepetible de la realidad circundante, implica además la elaboración de respuestas a problemáticas personales o sociales, que son fruto de la inteligencia y del potencial transformador de los seres humanos; ahora bien, todo acto de cultura se sustenta en una acción comunitaria: pensamos el mundo, recreamos la realidad, formulamos respuestas, proyectos y alternativas, en el marco de una serie de supuestos, esquemas valorativos, necesidades que nos vienen dados por otros. La creación de cultura nunca es una actividad individual, es siempre una tarea comunitaria y que no excluye el aporte personal de cada sujeto.

Una mirada integral acerca del hombre, implica considerar la totalidad de sus capacidades y dimensiones, y es lo que nos proporciona el personalismo, permitiendo conjugar la dimensión individual y de la dimensión social, acentuando la unidad de la persona humana, y reconociendo la multiplicidad de modos de expresión y de relación que configuran lo humano. Posibilita además establecer los rasgos propiamente humanos, tales como la inteligencia, la libertad y la capacidad de un lenguaje articulado y con él de un pensamiento abstracto y capaz de transformar la realidad.

Así reconocemos en el hombre una esencia que está definida en su ser persona, y que a su vez, se forma, se actualiza y se despliega en el tiempo y en el contexto socio–histórico–cultural en el cual la persona humana se encuentra inmersa. El contexto condiciona y limita esos procesos de formación, actualización y despliegue; pero a la vez los hace posibles. Y hace posible a su vez, la reflexión acerca del sentido de la vida humana, del deber ser que ordena su existencia hacia un fin siempre trascendente. Por ello, podemos afirmar que la persona humana es un ser situado, un ser en un aquí y un ahora; es, en definitiva el carácter histórico de la vida humana y de toda realización humana. Por ello, resulta imprescindible hacer algunas referencias a la historia y a la historicidad como dimensión constitutiva y constituyente de la persona.

«Todo individuo vive en comunidad y está con ella en un proceso intramundano, espacio–temporal, pero específicamente humano, que llamamos historia. Así como el hombre es un ser social (ens sociale), también es un ser histórico (ens historicum). Y, así como la comunidad significa la convivencia de una pluralidad de personas, así la historia equivale a la sucesión de un acontecer temporal»

(Coreth, 1976; p. 231). El hombre es un ser social y que se forma y desarrolla todas sus potencialidades en el transcurrir de su existencia, de su vida. Esto lo dota de un carácter histórico.

Afirmar el carácter histórico de la persona humana, implica afirmar también su condición de ser libre: «La historia sólo se da cuando el hombre, como ser libre y personal, toma unas decisiones únicas, inalienables e irrepetibles y lleva a cabo ciertas acciones.» (Idem; p. 235). Con esos términos define Coreth la relación hombre e historia, y agrega: «La existencia del hombre está pluralmente condicionada por su mundo; es decir, no sólo por los datos naturales sino también por las circunstancias históricas. Vive en una situación concreta, que la historia forja y acuña.» (Idem; p. 236). De estas expresiones podemos extraer elementos que permitan ir perfilando el carácter histórico de lo humano, algunos rasgos, tales como: la historia sólo se construye a partir de acciones y decisiones fruto de la libertad del hombre, a su vez la vida humana es producto no sólo de esas acciones y decisiones libres, sino que éstas se dan a su vez condicionadas por las circunstancias históricas, que determinan siempre situaciones concretas.

Joseph Gevaert, describe este proceso del siguiente modo: «La liberación del hombre tiene esencialmente una dimensión comunitaria y mundana; tiene que realizarse junto con los demás hombres a través de la creación de un mundo humano. En otras palabras, la liberación del hombre a través de la búsqueda de la verdad y de los valores y de la creación de una cultura humana es una tarea histórica. La dimensión histórica caracteriza a todos los aspectos de la realización humana. El hombre es realmente un ser histórico (lo cual no significa que sea esto solamente)» (1980; p. 231). Incorpora así el autor, otro concepto que consideramos relevante, y es el de liberación. Toda la vida humana, ese existir dotado de sentido y que constituye una permanente búsqueda de sentido, es un existir liberador. El hombre se va constituyendo como un ser más libre, en la medida en que encuentra el sentido de su existencia personal y de la historia, sentido este último que es colectivo pero también es personal.

Gevaert incluye entonces la dimensión de la historicidad, en relación a este ser situado del hombre, que es y a su vez se despliega en el tiempo y en la Historia. Define a la historicidad en los siguientes términos: «Especialmente podría decirse que el concepto de historicidad implica: a) el hecho de que todo hombre se ve situado en una tensión entre el pasado ya realizado (por otras generaciones, patrimonio cultural en sentido amplio) y nuevas posibilidades futuras (que habrán de realizarse personal o comunitariamente);b) la conciencia de que es

posible intervenir en el devenir histórico a través de la decisión libre y el trabajo humano (personal o comunitario); c) la asunción de la historia como una tarea humana, subrayando la responsabilidad del hombre por la historia, y en primer lugar por el futuro de la humanidad.» (Idem, p. 234).

Conviene destacar, que la noción de historicidad, incluye y posibilita pensar la tensión pasado–futuro en esa búsqueda de sentido que presupone, remite a la idea de conciencia, es decir de conocimiento acerca del propio ser y de las circunstancias, implica la idea de que la Historia puede construirse y no es algo fatídicamente dado, y por último, requiere de una actitud personal: asumir la historia como tarea, con conciencia de la responsabilidad personal que a cada hombre le cabe en la construcción del presente y del futuro personal y social.

También Ramón Lucas Lucas, reflexiona sobre estas cuestiones, y afirma que: «La libertad es un componente esencial del hombre, y no hay duda que se da historicidad solamente donde hay libertad. Pero, atención, la libertad por sí sola no caracteriza la historicidad. […] Así la libertad es el lugar donde la situación contingente se transforma en historia duradera, donde la necesidad de la naturaleza da paso a la espontaneidad del actuar humano, donde el hombre asume fundamentalmente su responsabilidad ante el pasado y el futuro, y en relación con los demás.» (2008; p. 207). Notemos que en esta cita, aparece la relación entre historia y libertad como hemos visto en Coreth, la libertad es presentada como condición necesaria pero no suficiente de la historicidad: debe venir acompañada de un actuar en el que el hombre se haga cargo de su presente y de su pasado y se responsabilice de la construcción de su futuro; y la historicidad implica también la relación interpersonal, el mirar y encontrar en el otro un tú, un igual con quien construir el futuro.

El concepto de pensamiento crítico y reflexivo. Aportes para su estructuración

Definir y precisar el concepto de pensamiento crítico y reflexivo, ha sido posible a partir de numerosos aportes. Así hemos considerado trabajos de muy diversa índole, que hemos enriquecido con otros aportes, que nos permiten configurar un enfoque distinto, más complejo e integral y que resulta definido por una doble dimensión: antropológica y epistemológica.

Los trabajos de Edgardo Lander (2003; 1990) y Enrique Bambozzi (2005), han sido de gran importancia a la hora de precisar el concepto de pensamiento crítico y reflexivo que proponemos en este trabajo, y además nos han permitido apropiarnos del concepto de desnaturalización que resulta de importancia para desarrollar la cuestión en torno a la importancia de la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria.

Otro grupo de autores que nos han proporcionado conceptos e ideas para la elaboración del presente trabajo, provienen de campos científicos diversos y nos enfrentan a la complejidad de lo humano y de los aprendizajes de los seres humanos. Incluimos en este grupo a autores que provienen de la psicología, como Lev Vigotsky y su enfoque sociohistórico, que ha dado lugar a nuevas líneas de reflexión pedagógica, y que ha puesto el acento en un aspecto que consideramos relevante, como es el carácter social de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y la consiguiente mediación comunitaria en dichos procesos.[1]

Howard Gardner y su teoría de las inteligencias múltiples nos ha aproximado a la complejidad y riqueza del pensamiento humano; haciendo posible la ruptura con la concepción de inteligencia ligada al plano de lo lingüístico y de lo lógico–matemático, y abriéndonos la mirada a la posibilidad de considerar otras capacidades humanas y de matizar enfoques en torno al pensamiento y al conocimiento.

Edgard Morin y sus desarrollos acerca del paradigma de la complejidad, nos posibilitó una mirada más integral sobre los problemas humanos y en particular

los referidos a la educación. Partiendo de que la realidad es compleja y no puede por tanto abordarse desde enfoques unilaterales o sesgados, sino desde la totalidad, nos encontramos frente a un verdadero desafío, pero que a su vez, posibilita planteos más ajustados.

Hay otros trabajos, numerosos, referidos a dos grandes cuestiones: los que versan sobre la enseñanza de la Historia, y los que se refieren al desarrollo del pensamiento crítico o reflexivo (según el caso). Nos hemos de referir a continuación a algunos de ellos, particularmente a los que han sido de mayor impacto entre los docentes, a la hora de replantear las prácticas pedagógicas en el marco de la transformación educativa. Si bien nos han sido útiles, su utilidad radica precisamente en evidenciar lo que aún no se ha hecho acerca de la cuestión que nos ocupa.

Entre los que se refieren a la primera cuestión, podemos mencionar el de Franqueiro (1992), titulado «La enseñanza de las Ciencias Sociales», el de Jorge Ramallo (1992) «Metodología de la enseñanza de la historia», los trabajos compilados por Beatriz Aisemberg y Silvia Alderoqui (1994) bajo el título de «Didáctica de las Ciencias Sociales», que incluye las producciones de Alicia Camilloni, Silvia Gojman, Cecilia Braslavsky y otros autores; todos ellos editados entre 1992 y 1994, respondiendo a la demanda que planteaba la transformación educativa con la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993.

Otros trabajos que han influido mucho en las prácticas en torno a la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria, han sido los de Mario Carretero y su equipo de colaboradores quienes han hecho aportes más sustanciales a la cuestión. Carretero, Pozo y Asencio proponen en la introducción del trabajo: «En la enseñanza de las Ciencias Sociales, como en la de cualquier otra disciplina, es necesario tener en cuenta tres tipos de cuestiones. A saber: las disciplinares, las psicológicas y las didácticas.» (1989; p. 15) En consonancia con lo explicitado, abordan cuestiones ligadas a dichos tópicos, y proponen una superación de la «enseñanza tradicional» —denominación que utilizan los autores— de carácter repetitivo y que privilegia la memoria por encima de otras capacidades, para centrarse en la propuesta de una enseñanza que «… debería proporcionar a los alumnos instrumentos intelectuales que les permitan comprender el presente y los aspectos sociales de la actualidad…» (Idem, p. 17). A partir de estas premisas, los autores desarrollan un amplio programa de reforma de las concepciones acerca del conocimiento social, y en particular de la

Historia, con la intención de lograr, desde perspectivas pedagógicas cognitivas y constructivistas, aprendizajes significativos en el contexto social de los alumnos. Para ello sostienen que es necesario el desarrollo del pensamiento reflexivo, y de propuestas didácticas que se sustenten en la construcción del conocimiento social. El análisis se sustenta en trabajo de campo y en investigaciones realizadas con niños de la escuela primaria y adolescentes.

En un trabajo más actual, Mario Carretero, insiste en los mismos lineamientos de reflexión y de acción en relación a la temática. Sostiene que «En el capítulo 5, dedicado a la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales y de la historia, he pretendido recoger mis investigaciones más recientes, tanto las que versan sobre aspectos puramente cognitivos (desarrollo de conceptos sociales, comprensión del tiempo histórico y solución de problemas en estos ámbitos) como las que tienen que ver con la construcción de la identidad nacional y otros aspectos sociales.» (2009). Si nos adentramos en las consideraciones del autor acerca de la Historia y las ciencias sociales, encontramos referencias a la complejidad de estos saberes, y por ello mismo a la necesidad de modificar las estructuras y criterios ligados a su enseñanza; hay en el texto, además, numerosos ejemplos referidos a indagaciones entre niños y jóvenes que tienden a reafirmar las apreciaciones de Carretero desde una perspectiva psicológica y didáctica. No se encuentra en ninguna de sus obras, explicitaciones en torno a los supuestos antropológicos que sustentan sus propuestas didácticas. En relación al planteo epistemológico, se admite una renovación en el modo de entender la Historia y el conocimiento histórico, pero no hay análisis crítico ni posicionamiento personal del autor.

También referidos a la enseñanza de la historia en la escuela media española, podemos hacer referencia a los aportes de Joaquim Prats, tanto en su artículo La enseñanza de la Historia y el debate de las Humanidades, publicado en formato digital,[2] como en su ponencia «La selección de contenidos históricos para la educación secundaria», publicado en Nuevas fronteras de la Historia (1997). En el primero, luego de un análisis crítico detallado de la reforma educativa española, y sus dificultades, Prats, propone: «Como idea clave de lo que acabo de exponer, puede decirse que la selección de contenidos históricos y estrategias de aprendizaje en esta materia deben orientarse a que la Historia sea percibida como una ciencia social que, como toda ciencia, está en continuo proceso de generación de conocimiento y no como un saber acabado de corte erudito.[3] […] Esta concepción del saber escolar en lo que hace referencia a la historia supone primar los métodos didácticos que incorporen resolución de problemas y la

introducción de simulación de indagación e investigación histórica.» (2000). En el otro trabajo, afirma, en consonancia siempre con su idea de construcción del conocimiento histórico en el aula, que «… la selección de contenidos parte, por un lado, de la imposibilidad de plantear en la educación secundaria los saberes históricos acabados, y por otro, la necesidad de ir acercando los conocimientos, los métodos y las técnicas de trabajo en clase hacia lo que podríamos denominar como "lo histórico". En suma, ir construyendo y enseñando a construir el conocimiento histórico.» (1997; p. 14). Ambas propuestas se centran en aspectos relacionados con la didáctica, y enfatizan propuestas áulicas, en ninguno de los trabajos aparecen marcos teóricos que sustenten esas propuestas didácticas.

Todos los trabajos y las propuestas que hemos considerado, remiten a un enfoque centrado en la reflexión y en el análisis de estrategias metodológicas para enseñar Historia, sea como disciplina o como contenidos del área de las Ciencias Sociales; pero soslayan análisis teóricos acerca de la Historia, tanto sea como realidad o bien como conocimiento del pasado, desde enfoques que permitan abordar sus posibilidades formativas. Todos afirman la necesidad de propiciar el pensamiento crítico en los alumnos —de los distintos niveles del sistema escolar, dado que algunos de los mencionados trabajos incluyen planteos didácticos para el nivel inicial, para la enseñanza primaria y para la escuela media— pero el concepto de pensamiento crítico aparece siempre limitado al análisis de las relaciones entre procesos que permitan la comprensión de la realidad socio política y económica que constituye el entorno de los sujetos alumnos, y la asunción de un compromiso ciudadano responsable.

Carecen además de una explicitación de los criterios antropológicos a partir de los cuales sus autores, proponen determinadas líneas de acción en la formación de los alumnos; criterios que —según los autores— no pueden soslayarse, y que permanecen implícitos con el consiguiente peligro de caer en adoctrinamientos, en afirmaciones que se constituyen como dogmáticas pero de un modo encubierto, bajo una apariencia reflexiva y crítica y de superación de la llamada en muchos textos «escuela tradicional».

Por nuestra parte, consideramos necesario en cualquier propuesta pedagógica, definir claramente supuestos antropológicos y epistemológicos, para ofrecer al lector elementos de juicio sobre la misma. Por ello mismo, si bien nos han resultado de interés y nos han proporcionado elementos para la reflexión, ninguno de los trabajos citados aborda la cuestión incluyendo la dimensión antropológica en el análisis de la problemática acerca de la enseñanza de la

Historia.

Un segundo grupo de trabajos de muy diversa índole, nos han aportado elementos para construir nuestro concepto de pensamiento crítico y reflexivo. Sin embargo, reiteramos, todos ellos presentan un enfoque sesgado, limitando la noción de pensamiento según criterios de racionalidad moderna; y eludiendo la consideración de otras formas de racionalidad profundamente humanas.

Entre los que hemos considerado, está el texto Enseñar a aprender de Cecilia Bixio (1999), propone un recorrido por las principales teorías del aprendizaje, y el abordaje de estrategias didácticas a partir de supuestos pedagógicos que se desprenden de las teorías, así como los procesos de mediación a partir del concepto de zona de desarrollo próximo de Vigotsky, y revaloriza el contexto social e institucional en que se producen los aprendizajes. La autora apela a priorizar los aprendizajes significativos, que son aquellos que requieren de la participación del alumno en la construcción de sus propios conocimientos, e indica que: «Lo que diferencia las situaciones constructivas, que apuntan a la realización de aprendizajes en profundidad, de las mecánicas, es que en las segundas el sujeto sigue una serie de indicaciones para su resolución, mientras que en las primeras selecciona los procedimientos y pasos a seguir para su resolución.» (1999; p. 72). El trabajo se completa con referencias a las estrategias, materiales y técnicas que puede emplear el docente, a algunas referencias acerca de qué y como evaluar, y finalmente un capítulo en el que se destaca la importancia del docente en la conducción de los aprendizajes de los alumnos. Es interesante destacar que la autora insiste en el rol del entorno social y de las relaciones de los sujetos en el aula.

Mathieu Lipman en su trabajo Pensamiento Complejo y Educación, caracteriza al pensamiento desde esta lógica, haciendo alusión a un pensamiento crítico. Si bien el texto es de gran utilidad, el enfoque resulta sesgado a las operaciones mentales del pensamiento lógico.

Los trabajos de Donald Schön en relación a las características y a la formación de profesionales reflexivos, abordan el problema del pensamiento reflexivo acentuando la perspectiva de la reflexión–acción, es decir de las prácticas reflexivas de los profesionales —sean éstos del área de educación o no— y proporcionan estrategias para facilitar estos procesos. Así define Schön a la

reflexión desde la acción: «La reflexión de un profesional puede servir como correctivo del sobreaprendizaje. A través de la reflexión puede hacer emerger y criticar las comprensiones tácitas que han madurado en torno a las experiencias repetitivas de una práctica especializada, y puede dar un nuevo sentido a las situaciones de incertidumbre o únicas que él pueda permitirse experimentar.

»Los profesionales reflexionan sobre su saber desde la práctica. Algunas veces, en la relativa tranquilidad de un análisis de resultados, recuerdan un proyecto del que se han encargado, una situación que han vivido, y exploran las comprensiones que han aportado con su manejo del caso. Pueden hacer esto con un sentimiento de ociosa especulación, o como un esfuerzo deliberado de prepararse para casos futuros.» (1998; p. 66). En otro de sus trabajos, propone el concepto de practicum[4] y a partir de él distingue tres tipos de reflexión en la acción: una que consiste en la apropiación de normas, técnicas lenguaje propio de la disciplina, etc.; otra que «…va más allá de las reglas existentes, no sólo por el establecimiento de nuevos métodos de razonamiento, como los arriba señalados, sino también por la construcción y comprobación de nuevas categorías del conocimiento, estrategias de acción y maneras de formular los problemas» (p. 47), y finalmente: llegamos a desarrollar y comprobar nuevas formas de conocimiento y acción allí donde fracasan las categorías y las formas familiares de pensar.» (p. 48). Advertimos que el concepto de profesional reflexivo y de reflexión en la acción, se remite al plano del conocimiento lógico–formal, y que se plantea con un sesgo pragmático: se trata de encontrar respuestas nuevas a problemas relacionados a la ciencia o al conocimiento y la práctica científico–tecnológica.

Cómo enseñar a pensar, el trabajo de Nieto Gil, define al pensamiento de la siguiente manera: «Pensar es transformar, elaborar o procesar la información, hacer uso de ella para obtener nuevos conocimientos. Pensar es observar, comparar, distinguir características del objeto; es clasificar, abstraer, razonar, inferir, argumentar deductiva e inductivamente; es inventar, crear y valorar». (1997). Se aprecia en esta conceptuación, un criterio amplio, que abarca diversas actividades mentales y puede referirse a múltiples ámbitos de la vida, ahora bien, el trabajo del autor se limita a analizar los programas de desarrollo de capacidades intelectuales, sin abordar otras dimensiones de la cuestión relacionadas en particular con los últimos elementos de su definición.

Los trabajos citados, hacen referencia al desarrollo del pensamiento, del pensamiento crítico o de la reflexión; pero en todos ellos se circunscribe el

concepto de pensamiento al pensamiento lógico, a la capacidad de dudar, cuestionar y argumentar las propias ideas por parte de los alumnos y como objetivo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir, se limita la noción de pensamiento crítico a un pensar instrumental. Desde la perspectiva antropológica que sustenta nuestra propuesta, estos enfoques acerca del pensamiento, resultan reduccionistas.

A su vez, ninguno de los trabajos aborda el problema que nos hemos planteado, y que consiste en indagar las potencialidades pedagógicas de la Historia en relación a la formación del pensamiento crítico y reflexivo en los alumnos adolescentes de la escuela secundaria, situándonos desde una antropología personalista.

Ahora bien, en la medida en que nuestras precisiones acerca del concepto de pensamiento crítico y reflexivo, se inscriben en relación a una concepción antropológica integral, de corte personalista; este enfoque determina que el abordaje que hemos de proponer sobre esta categoría —pensamiento crítico y reflexivo— sea necesariamente complejo porque el enfoque antropológico que la sustenta implica una mirada compleja e integral acerca del ser humano.

El pensamiento crítico y reflexivo como aspiración de la tarea educativa

Será necesario a esta altura, intentar algunas precisiones acerca del alcance de la expresión pensamiento crítico y reflexivo para evitar confusiones o un uso ambiguo del concepto que pueda derivar en interpretaciones que no correspondan a nuestro criterio. Para formular este concepto, nos han resultado valiosos los aportes de diversos pensadores, que se inscriben en lineamientos epistemológicos muy diversos, pero que han aportado ideas, reflexiones, descripciones, etc.

Entre ellos, contamos el concepto de inteligencias múltiples de Howard Gardner, por oposición a la consideración singular de la inteligencia, como única y homogénea. Dice Gardner: «Pero yo tomé deliberadamente la decisión de escribir acerca de las “inteligencias múltiples”: “múltiples” para resaltar el número desconocido de capacidades humanas, desde la inteligencia musical hasta la inteligencia implicada en el conocimiento de uno mismo: e

“inteligencias” para subrayar que estas capacidades son tan fundamentales como las que tradicionalmente detecta el test de CI.» (1998; p. 13). A partir de este enunciado, el autor define a la inteligencia, haciendo referencia a los siguientes rasgos: «Una inteligencia implica la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada […] cada inteligencia debe poseer una operación nuclear identificable, o un conjunto de operaciones […] debe ser también susceptible de codificarse en un sistema simbólico: un sistema de significado…» (Idem; pp. 33–34). El autor reconoce una base biológica para cada inteligencia, que es lo que permite rastrearlas en todos los seres humanos, pero establece la indisoluble relación que tienen, en su desarrollo, valoración y en las formas que adoptan, con el entorno cultural de los sujetos.

Gardner identifica siete inteligencias que son: la inteligencia lingüística y la lógico–matemática, que son aquellas que la sociedad moderna[5] considera más importantes; la inteligencia espacial, la musical, la corporal y cinética, la inteligencia interpersonal y la intrapersonal. Como puede verse, a partir de la enumeración de las inteligencias, éstas abarcan las funciones que tradicionalmente se asocian al intelecto y al pensamiento abstracto, pero también otras ligadas al dominio del cuerpo y de la relación con el espacio, al ámbito del arte y la creación de belleza, y al espacio de las relaciones personales y del autoconocimiento interior. En este sentido, consideramos que el planteo del científico norteamericano, posibilita ampliar la dimensión del concepto de inteligencia, y nos ayuda a matizar la concepción acerca del pensamiento, actividad ligada indudablemente a la inteligencia.

Otro aporte ha resultado el concepto de pensamiento crítico, de Mattew Lipman, quien afirma que «... el pensamiento crítico es un pensamiento que 1) facilita el juicio porque 2) se basa en criterios, 3) es autocorrectivo y 4) sensible al contexto.» (1997; p. 174). De esta manera acentúa la idea de pensamiento crítico como aquel que permite al hombre tomar decisiones basadas en la reflexión a partir del conocimiento de la situación, pero también desde la aceptación de criterios lógicos. En relación a ellos afirma que: «... los criterios son razones; son un tipo de razón, en particular, razones valiosas.» (Idem; p. 175). Ahora bien, esas razones, que pueden ser de variada índole, resultan en un pensamiento crítico, cuando están acompañadas de una actitud propia de la investigación científica, condición que define de la siguiente manera: «La investigación, por consiguiente, es autocorrectiva.

»Una de la ventajas más claras de convertir la clase en una comunidad de investigación (admitiendo la indudable mejora del clima moral que genera) es que los miembros de una comunidad empiezan a corregirse entre ellos y a criticarse mutuamente sus métodos y sus procesos.» (Idem; p. 181). Finalmente se trata de un pensamiento sensible al contexto en la medida en que «... implica el reconocimiento de: 1. Circunstancias excepcionales o irregulares. [...] 2. Las limitaciones especiales, contingencias o constricciones que normalmente vienen suelen ser aceptadas; en cambio, desde otros razonamientos se rehusan. [...] 3. Configuraciones globales. [...] 4. Las evidencias insuficientes. [...] 5. La posibilidad de que algunos significados no puedan traducirse de un contexto o campo a otro.» (Idem; pp. 181–182). Es posible notar en este extracto del acerca del pensamiento crítico de Lipman, que se refiere en buena medida al pensamiento lógico–formal. Se trata de un ejercicio intelectual que posibilita evaluar situaciones y contextos y tomar las mejores decisiones; tiene una dimensión autocorrectiva en la medida en que se admiten las limitaciones de la inteligencia humana y la capacidad de reconsiderar y replantear alternativas en vistas a posibles distorsiones ocasionadas por circunstancias excepcionales, dificultades para conseguir la evidencia, o para traducir avances de un campo científico en otro.

Si bien consideramos que esta conceptualización acerca del pensamiento crítico resulta más abarcativa y superadora en relación a otros planteo más tradicionales, aún así no refleja toda la complejidad del pensar humano en el sentido en que pretendemos abordarla en este trabajo.

También son insoslayables para formular nuestro concepto, los desarrollos de Edgar Morin acerca del paradigma de la complejidad, acentuando el carácter complejo de la realidad, y la necesidad para un abordaje también complejo de la misma, de pensar de términos de complejidad. En su trabajo La cabeza bien puesta afirma que: «Evidentemente se necesita un pensamiento:

»Que se dé cuenta de que el conocimiento de las partes depende del conocimiento del todo y que el conocimiento del todo depende del conocimiento de las partes,

»Que reconozca y analice los fenómenos multidimensionales en lugar de aislar, mutilando, cada una de sus dimensiones,

»Que reconozca y analice las realidades que son al mismo tiempo solidarias y

conflictivas (como la democracia, sistema que se nutre de antagonismos al mismo tiempo que los regula),

»Que respete lo diverso y que, al mismo tiempo, reconozca la unidad.

»El pensamiento que aísla y separa tiene que ser reemplazado por el pensamiento que distingue y une. El pensamiento disyuntivo y reductor debe ser reemplazado por un pensamiento complejo, en el sentido original del término complexus: lo que está tejido bien justo.» (2002; pp. 92–93). Este concepto acerca del pensamiento, resulta, como el de Lipman, más rico y de mayor amplitud; sin embargo, ambos constituyen aún conceptos estrechos, que reducen el pensamiento al plano de las capacidades intelectuales, y que siguen identificando pensamiento con pensamiento lógico formal.

Por nuestra parte, con el concepto de pensamiento crítico y reflexivo, nos referimos a un pensamiento capaz de conocer la realidad, de comprenderla en sus estructuras y en su funcionamiento, y de operar sobre ella racionalmente. Un pensamiento crítico y reflexivo es el que puede preguntarse por el sentido de las cosas y en particular del hombre, es el que puede ordenar acciones, ideas, etc. en función de valores que posibiliten al hombre ser más humano cada vez.

Asumimos que ningún pensamiento verdaderamente reflexivo puede soslayar la pregunta por el ser y por el sentido de la vida humana, y a su vez, la condición crítica del pensar no puede ser nunca entendida desde una lógica relativista o como un pensar instrumental: para ser verdaderamente crítico, el pensamiento debe preguntarse por lo específicamente humano. No, se trata de construir «discursos», si bien la ciencia y la filosofía lo hacen, sino de la búsqueda de la Verdad,[6] y esto necesariamente nos lleva a preguntarnos por el hombre, se trata entonces de un pensar que nos posibilite comprender al hombre y a sus realizaciones en los contextos en que éstas se generan.

De acuerdo entonces a lo expresado, entendemos que el pensamiento crítico y reflexivo es el pensamiento propiamente humano, dado que en él se ponen en juego las dimensiones más profundamente humanas. Será importante precisar, entonces, qué rasgos caracterizan a este pensar profundamente humano.

En primer lugar no se trata del pensamiento lógico formal o abstracto que demandan algunas disciplinas, no es tampoco una expresión de razonamiento

deductivo o inductivo, o al menos, no se limita a ello.[7] El pensamiento crítico reflexivo es un pensamiento filosófico —ontológico y antropológico—, que se instala en el ámbito de lo profundamente humano, le posibilita a la persona preguntarse por sí misma y por los otros, y se orienta a facilitar la búsqueda del sentido de la propia vida.

La tarea de pensarnos a nosotros mismos es personal e intransferible, pero sin embargo, no es posible sin la mediación de otros. El lenguaje, que hace posible el pensamiento crítico y reflexivo, sólo se aprende en la relación interpersonal; y las categorías a partir de las cuales nos pensamos a nosotros mismos son reinterpretadas a partir de un marco cultural determinado; y la cultura es producción humana, pero no sólo producción individual, sino social —comunitaria—.[8] En relación al lenguaje, nos parece importante remitir a la importancia que le otorga la Teoría Crítica alemana: «El reconocimiento del carácter simbólicamente mediado de nuestra relación con el mundo tiene como consecuencia que éste ya sólo resulta accesible de un modo mediato, como aquello sobre lo que los sujetos hablan, es decir, como la totalidad de estados de cosas posibles, sobre los cuales los hablantes tienen que ponerse de acuerdo en cada caso. Por ello, sólo garantizando la "identidad del significado" puede garantizarse ya que los hablantes conversen sobre "lo mismo". Esta es la razón por la que tiene que reconocerse la constitución de sentido inherente al lenguaje como "constitutiva" de los procesos de entendimiento.» (Lafont, 1993; p. 227). De lo expuesto resulta claro que la relación entre lenguaje y pensamiento no es una relación meramente instrumental, sino que ambos se conforman uno al otro permanentemente, en un juego dialéctico: no es posible el lenguaje sin el pensamiento, pero tampoco habrá pensamiento sin lenguaje.[9]

Debemos afirmar también, que el pensamiento crítico y reflexivo es un pensar situado, porque el ser humano es un ser «en situación», es un ser histórico. Paulo Freire, alude a esta condición al referirse a la actitud con que el educador habrá de posibilitar la toma de conciencia de sus alumnos acerca de la historicidad del hombre, que constituye una de sus más ricas potencialidades: «El profesor que piensa acertadamente deja vislumbrar a los educandos que una de las bellezas de nuestra manera de estar en el mundo y con el mundo, como seres históricos, es la capacidad de, al intervenir en el mundo, conocer el mundo. Pero, histórico como nosotros, nuestro conocimiento del mundo tiene historicidad.» (Freire, 1996; p. 29).

Por ser el hombre un ser histórico, situado, con un «aquí y ahora», con un pasado

determinado y con un futuro posible; la realidad humana, con sus modos de relación interpersonal, con sus construcciones teóricas y con sus productos; es siempre una realidad histórica. Y por ello mismo, es siempre contingente, provisoria, perfectible.

Por último, se trata de un pensamiento liberador, que le permite a la persona emanciparse de miedos y oscuridades, le posibilita orientar su vida en una perspectiva teleológica, y así encontrarle sentido al esfuerzo cotidiano. El pensamiento crítico y reflexivo constituye al hombre como sujeto que decide su vida, que elige como y para qué vivirla.

Un pensamiento crítico y reflexivo es aquel que contribuye a comprender la historicidad de lo humano, «desnaturalizando» la realidad y asumiendo que todo lo que ha construido el hombre y todo lo que ha asumido, es producto de decisiones libres. Tomamos el concepto de desnaturalización en el sentido en el que lo aborda y define Enrique Bambozzi: «El concepto problematizar lo interpretamos como sinónimo de desnaturalizar, no en el sentido de ir en contra de la naturaleza, sino de cuestionar aquello que siempre ha sido así, de cuestionar lo obvio, lo instituido, para desmontar su arqueología y capitalizar desde una posición crítico–propositiva aquellos aspectos que nos permiten avanzar en construcciones cada vez más humanizadoras» (2005; p. 13). Sin esta condición, resulta estéril definir al pensamiento crítico y reflexivo como un pensamiento liberador: libera porque posibilita elegir el futuro, el sentido de la vida y definir qué hacer con ella; pero esto es posible sólo en la medida en que podamos desnaturalizar las interpretaciones de sentido del mundo y de la vida que nos vienen dadas por el entorno sociocultural. Conviene aclarar en este sentido que estas mediaciones socioculturales de sentido, limitan nuestra mirada y nuestra capacidad de pensar la realidad, pero a su vez la hacen posible. Esta cuestión es de enorme importancia, porque es lo que nos posibilita asumir la propia historia, personal y colectiva, y transformarla

A su vez, esta dimensión propiamente humana del pensamiento crítico y reflexivo entendido como pensar situado, histórico y desnaturalizante, permite superar formas de pensamiento mágico —aquellas que remiten a fuerzas suprahistóricas o sobrenaturales— porque los procesos humanos se presentan como construcciones enraizadas en un tiempo y en un espacio determinados y como respuesta de un grupo humano a situaciones definidas. El pensamiento crítico y reflexivo hace posible asumir críticamente —y no «naturalmente»— la relación con los demás hombres, con el conocimiento y con el mundo.

En relación a América Latina, Edgardo Lander plantea las estrategias de desnaturalización de la siguiente manera: «La búsqueda de alternativas a la conformación profundamente excluyente y desigual del mundo moderno exige un esfuerzo de deconstrucción del carácter universal y desigual de la sociedad capitalista–liberal. Esto requiere el cuestionamiento de las pretensiones de objetividad y neutralidad de los principales instrumentos de naturalización y legitimación de este orden social...» (2003; p. 12). Podemos afirmar entonces, que asumiendo esta concepción acerca del pensar, nos encontramos inmersos siempre en el ámbito de las relaciones interpersonales, relaciones que definen el campo de lo social, de lo político y de lo económico, como espacios en que pueda concretarse un verdadero proceso de humanización. Sólo un pensamiento crítico y reflexivo, posibilitará desmontar estructuras injustas, y ha de permitirnos pensar en sistemas políticos, relaciones sociales y modelos económicos más justos y con espacio para todas las personas, es decir, que resulten verdaderamente integradores y no excluyentes.

Por ello, el proceso de deconstrucción de la sociedad liberal–capitalista y la idea de desmontar la arqueología de lo obvio, de lo instituido, son tareas necesarias a la hora de encarar una mirada crítica y reflexiva sobre los hombres y su mundo: y en esta tarea, la Historia juega un rol insustituible en la medida en que nos permite tomar conciencia de la historicidad del mundo y por ello mismo de su contingencia. Entendiendo por tal no sólo la realidad física y material, sino el juego de relaciones interpersonales, el espacio de lo social y cultural que constituyen el ámbito del «estar» y posibilitan el «ser» del hombre.

Ahora bien, veamos a continuación como se plantea la relación entre la Historia, el conocimiento de la Historia y el desarrollo del pensar situado en tanto pensarnos históricamente, como hombres y como pueblos, en el contexto más amplio de la práctica y la reflexión pedagógica.[10]

Educación, Historia y pensar situado

Si hemos de referirnos al hombre, no podemos soslayar la consideración de la educación, porque ella se constituye como un espacio privilegiado en el que se pone en juego de modo especial la dimensión relacional de los seres humanos. Este ser con otros que define al hombre y le posibilita humanizarse, encuentra en la relación educativa un ámbito propicio

Habiendo precisado qué entendemos por persona humana, conviene que nos situemos en el análisis de la relación educativa, dado que el proceso educativo es siempre y en primera instancia un proceso relacional, y es además un proceso complejo, en el que interactúan varias personas, se entrecruzan intencionalidades, aspiraciones, prejuicios y expectativas más o menos explícitas, según las circunstancias. Por ello, la educación es siempre un acontecer complejo y multidireccional, en el que cada actor —alumnos, docentes, personal escolar— se va conformando y modificando permanentemente a sí mismo.

Entonces, la educación, en tanto práctica que se orienta al hombre, y tiene como objetivo la formación integral de la persona, debe favorecer la formación del pensamiento crítico reflexivo. Y esto es así, en primer lugar, porque el hombre es persona, y en cuanto tal es un ser inteligente y libre, y es además un ser social, que se humaniza en la relación con los otros.

Desde la educación formal —y particularmente desde la escuela media—, deberán establecerse entonces, condiciones que favorezcan este proceso, generando y propiciando espacios de reflexión personal.

Aquí es donde entra en juego el conocimiento histórico, como herramienta del proceso educativo; y además como posibilitador del pensar situado —y por ello mismo «desnaturalizado»—, en la medida en que por un lado patentiza las realizaciones humanas como realizaciones históricas y por ello, contingentes; surgidas como respuesta a necesidades[11] profundamente humanas, y por otra parte permite la reflexión acerca del «hacer» del hombre, y la aproximación a las

intencionalidades, a las ideas y a los sentimientos que se ven implicados en las acciones de las personas.

Consideramos importante destacar en este sentido que el conocimiento humano y por lo tanto también las teorías explicativas de la realidad, son intentos provisorios —contingentes— de explicar la realidad. Esta condición que resulta en una limitación del pensamiento —imperfecto y por ello nunca acabado— constituye también su condición de posibilidad: es desde su ser situado, desde su aquí y ahora que la persona humana puede pensarse a sí misma y pensar la realidad.

Hay que distinguir por un lado la Realidad —la Verdad— que es una y existe (de lo contrario no tendría sentido pretender conocer o conocerla), de las posibilidades de conocer del hombre que implican su voluntad, su inteligencia y posibilidades que le vienen dadas desde un contexto epocal y sociocultural. En este sentido afirmamos que es imposible acceder a la Verdad absoluta por las limitaciones del pensamiento humano. El hombre es contingente, es un ser finito y su pensamiento, en tanto actividad humana, también lo es. Por ello, la búsqueda de conocimiento, es siempre una aspiración renovada.

Ramón Lucas Lucas sostiene en relación al problema de la verdad: «… volviendo al tema de la relación verdad–tolerancia, es oportuno observar que la certeza de poseer la verdad, con las características de “absoluta” antes descritas, no implica el hecho de poseer toda la verdad, o de ser el único en poseerla, y mucho menos ser intolerante.» (2008; pp. 197–198). Y aclara unas páginas antes: «La verdad es propiedad del juicio respecto al ser (adaequatio rei et intellectus); no es algo nominal sino real; estamos en el orden ontológico, porque es la conformidad con la realidad. Puesto que lo real no puede ser y no ser al mismo tiempo y bajo el mismo aspecto, las características de la verdad son: una, por el principio de no–contradicción se da la imposibilidad de la doble verdad; no existen grados en la verdad, aunque el acceso y la posesión puedan ser graduales y perfectibles; inmutable: no cambia, lo que cambia es su percepción y su ahondamiento.» (Idem; pp. 195–196). Nos parece importante insistir en esta cuestión por la relevancia que posee en relación al problema del conocimiento: y es la necesidad de distinguir la verdad como sinónimo de realidad, con un carácter absoluto, único e inmutable; del conocimiento o la apropiación de la verdad, que en el hombre está mediada —como ya se ha dicho— por el contexto sociocultural y por las limitaciones propias de su ser contingente y finito.

Ahora bien, habiendo hecho esas precisiones, retomamos la cuestión de la relación entre educación y pensamiento. Podemos afirmar que para lograr una educación que favorezca el pensamiento crítico reflexivo, es necesario otorgar espacio en la estructura formativa, al conocimiento histórico. Nos referimos no sólo al conocimiento de «lo que ocurrió», conocimiento al que accedemos siempre mediado por la interpretación de alguien, o de algunos, que proporcionan ese relato, sino también a la posibilidad de desnaturalizar gestos, relatos, costumbres e ideas a las que adherimos como si «naturalmente» debieran ser así. Esto sólo es posible conociendo su origen, comprendiendo que no han existido desde siempre, impuestas por alguna fuerza suprahumana, sino que son resultado de la acción de hombres concretos, y que significaron en su origen respuestas a situaciones contingentes.

Para que este modo de conocer sea posible, es necesario conocer no sólo «lo que ocurrió», sino las estrategias de construcción del relato histórico, ya que la Historia es en definitiva hemenéutica —interpretación—, debemos asumir que la interpretación es también acontecer histórico: se interpreta el pasado desde un aquí y un ahora cargado de intencionalidad.

Una aclaración importante respecto a lo ya dicho, es afirmar que admitir la historicidad del hombre y su producción no implica adoptar criterios relativistas, pero sí constatar la originalidad y la novedad que es propia de cada ser humano y que él imprime a sus realizaciones.

Asumir la historicidad del hombre y el carácter contingente de todas las realizaciones humanas nos permite problematizar todas esas realizaciones sin aferrarnos a ninguna como ya dada a priori.

Esto representa consecuencias importantes para la tarea educativa. Tarea de una enorme complejidad, y que no se agota en la transmisión de saberes o de prácticas culturales, sino en la posibilidad de aproximar a los alumnos a la búsqueda de sentido para la propia vida. Por ello, el proceso educativo, sólo es posible en tanto involucra a todo el hombre. «… estudiamos, aprendemos, enseñamos y conocemos con nuestro cuerpo entero. Con los sentimientos, con las emociones, con los deseos, con los miedos, con las dudas, con la pasión y también con la razón crítica. Jamás sólo con esta última.» (Freire, 2002; p. 8). En estos términos, define Paulo Freire la complejidad y a la vez la riqueza del proceso educativo. Proceso este, que sólo tiene sentido en cuanto constituye un proceso de humanización, que le permite a la persona humana conocerse

profundamente a sí misma para poder poner sus capacidades al servicio de los demás. La educación tiene como finalidad posibilitarle al hombre su humanización para que pueda ser cada vez más plenamente él. No hay educación, entonces, que no se oriente a desarrollar aquellas condiciones y capacidades propiamente humanas. Podemos afirmar que toda educación debe atender al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, en la medida en que éste es una condición propiamente humana y que favorece el ejercicio pleno de la libertad.

1 Tal vez ningún pedagogo contemporáneo habrá de negar estos rasgos, pero muchas veces resultan debilitados en las propuestas pedagógicas y más aún en las didácticas, en la medida en que se acentúa demasiado la relación docente–alumno o conocimiento–alumno, sin atender a otras dimensiones como la del entorno social mediato e inmediato, tanto de los alumnos como del docente

2 www.clio.rediris.es

3 El subrayado es del autor.

4 «Un prácticum es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica.» (SCHÖN 1992).

5 En el sentido de Modernidad, es decir, la sociedad cuya cosmovisión se configura a partir del Renacimiento y alcanza su punto culminante con la Ilustración del siglo XVIII.

6 Asumimos que la Verdad existe, en la medida en que la realidad es una y es independiente de las personas y sus posibilidades de conocer, esto hace posible a su vez, los esfuerzos de las ciencias y saberes por aproximar a los seres humanos a la verdad. En última instancia, si no hay Verdad que buscar, si no hay realidad que interpretar, la pretensión de conocimiento no tendría sentido.

7 Confrontar con los trabajos ya citados como Inteligencias múltiples de H. Gardner y La cabeza bien puesta de Edgar. Morin, Es oportuno hacer notar como la preocupación por atender a todo el hombre no sólo proviene desde una mirada personalista como la que orienta nuestro trabajo.

8 Insistemos en lo ya dicho, la riqueza de cada individuo aporta a la cultura, pero

ese aporte sólo es posible a través de la mediación social, y esto es así en la medida en que la persona se va conformando en la relación con los otros.

9 Si relacionamos con el planteo de Gardner acerca de las inteligencias múltiples, podemos ver como el autor identifica como característica de las inteligencias el uso del lenguaje verbal en algunos casos, preverbal en otros, y la creación de lenguajes formalizados en otras. Pero cada inteligencia remite a por lo menos un lenguaje.

10 Adoptamos el criterio de la COMISIÓN INTERNACIONAL PARA EL APOSTOLADO EDUCATIVO de la Compañía de Jesús, en el documento Pedagogía Ignaciana. Planteamiento Práctico: «La pedagogía es el camino por el que los profesores acompañan a los alumnos en su crecimiento y desarrollo. La pedagogía, arte y ciencia de enseñar, no puede reducirse simplemente a una metodología. Debe incluir una perspectiva del mundo y una visión de la persona humana ideal que se pretende formar.» Nº 11. Poligraf, La Paz , 1993.

11 No nos referimos solo a necesidades materiales, como se desprende de la lógica de este trabajo, sino que incluimos todo tipo de necesidades, entre ellas, especialmente la de encontrar el sentido de la propia vida y del mundo.

CAPÍTULO II

Un breve recorrido por la Historia y la historiografía

Como ya se ha dicho, resulta necesario explicitar nuestra concepción acerca de la Historia, ya que, ella no es ajena a los criterios con que desarrollamos nuestras propuestas de trabajo en la escuela secundaria.

Así entonces, comenzaremos nuestro recorrido en el siglo XIX, porque ha sido entonces cuando la Historia, como campo disciplinar, ha sufrido un cambio sustancial: se ha convertido en conocimiento científico, o al menos, ha formulado explícitamente esa pretensión; y también porque el siglo XIX ha sido testigo de otro importante proceso: la Historia se ha profesionalizado.

La magnitud y el impacto de este cambio, es el motivo por el cual hemos de circunscribir nuestro análisis al período que se inicia en el siglo XIX. Intentaremos ordenar la profusión de teorías, enfoques y criterios epistemológicos sobre la Historia y el conocimiento de lo histórico, en función de considerar dos campos diferenciados: en primer lugar el campo epistemológico que incluye la reflexión acerca del saber histórico y sobre la naturaleza de lo histórico. En segundo lugar, habremos de considerar el campo metodológico, ligado fuertemente al anterior, que nos posibilitará explorar como se concibe y, por lo tanto, como se aborda el conocimiento de la realidad histórica.

Definiremos el campo epistemológico a partir de distinguir dos concepciones: las que ubican a la Historia como una ciencia social y las que aluden a su carácter de disciplina del hombre. En relación al campo de lo metodológico hemos de considerar también dos grandes modos de interpretar el pasado: por un lado la Historia entendida como una crónica secuencial de acontecimientos, que propone un enfoque simple y lineal, y por otro lado una Historia que aborde la realidad humana en tanto que proceso, y que por eso mismo permite un abordaje complejo de la misma.

El rastreo que ofrecemos se limita a las líneas de pensamiento y a las escuelas

historiográficas más destacadas y de mayor relevancia en el campo de la Historia. De ninguna manera pretendemos elaborar una historia de la historiografía, sino solamente recuperar algunos aportes a la concepción de la Historia y del conocimiento histórico que nos permitan reflexionar sobre el rol de la Historia en relación al pensamiento crítico y reflexivo en los adolescentes de la escuela media.

Sin embargo, conviene aclarar, antes de continuar, que nos referimos a la Historia y al conocimiento histórico, presuponiendo que no se trata de la misma cosa, porque, como dice Enrique Moradiellos: «Desde el principio, la palabra [Historia] pasó a tener dos significados diferentes pero conexos que aún hoy se mantienen: 1) las acciones humanas del pasado en sí mismas (res gestae); 2) la indagación y relato sobre esas acciones humanas pretéritas (historiam rerum gestarum)». (1982; p.7) Desde luego que el modo en que se concibe el pasado humano condiciona el análisis y la investigación sobre ese pasado; hay correspondencia entre una y otra dimensión de lo histórico, pero la realidad histórica y la comprensión de esa realidad a manos de los historiadores en diversos momentos, no son expresiones idénticas.

¿Qué entendemos por Historia?

La pregunta no resulta sencilla a la hora de encontrar respuesta. La concepción de Historia ha sufrido numerosas modificaciones y ha sido objeto de debates más o menos encarnizados a lo largo del tiempo. Aún así, hay algunos elementos que indistintamente han sido incorporados al concepto de Historia; y ellos son los que nos permiten aproximar una conceptualización acerca de la mencionada disciplina. Si rescatamos algunas expresiones acerca de lo que la Historia es, tanto para algunos historiadores como para algunos filósofos de la Historia, podremos detectar esos elementos comunes.

Entre los historiadores, encontramos afirmaciones como las que siguen «La historia es ciencia del hombre; y también de los hechos, sí. Pero de los hechos humanos. La tarea del historiador: volver a encontrar a los hombres que han vivido los hechos y a los que, más tarde, se alojaron en ellos para interpretarlos en cada caso.» (1993; p. 29), que es la que proporciona Lucien Febvre. Podemos encontrar también alguna acepción un poco más esquemática como es la que proporciona Federico Suárez: «Pues bien, puestos a resumir las notas de lo que comúnmente, y desde siempre, se ha venido entendiendo por historia, parece que habría que concretar estas tres: hechos verdaderos, pertenecientes al pasado, de cierta relevancia.» (1997; p. 22).

Pérez Amuchástegui coincide con la afirmación de Suárez, al decir que: «… podemos caracterizar lo histórico como acciones específicamente humanas con significatividad presente.» (1977; p. 23).

A su vez, Enrique Moradiellos afirma que: «Sin embargo, el campo de la Historia está constituido por aquellos restos y vestigios del pasado que perviven en nuestro presente en la forma de residuos materiales, huellas corpóreas y ceremonias visibles. En una palabra: las reliquias del pasado.» (1982; p. 7)

Y Josep Fontana, plantea con claridad la complejidad de lo histórico al decir: «Una de las primeras cosas que hemos de eliminar de nuestra teoría de la historia es, por consiguiente, la “vía única”. Hemos de aprender a pensar el pasado en

términos de encrucijadas a partir de las cuales eran posibles diversas opciones, evitando admitir sin discusión que la fórmula que se impuso fuese la única posible (o la mejor)…» (1992; p. 142).

Además de ocupar a los historiadores, el problema de la Historia ha interesado a otros pensadores. Algunos filósofos como Karl Marx y Fiedrich Engels, afirman en relación a ella: «Toda la historia de la sociedad humana, hasta el día es una historia de luchas de clases.

»Libres y esclavos, patricios y plebeyos, barones y siervos de la gleba, maestros y oficiales, en una palabra, opresores y oprimidos, frente a frente siempre, empeñados en una lucha ininterrumpida, velada unas veces, y otras franca y abierta, en una lucha que conduce en cada etapa a la transformación revolucionaria de todo el régimen social o al exterminio de ambas clases beligerantes.» (2003, 1ª ed. 1847; p. 41). Se trata de justificar una interpretación de la Historia que simplifica la realidad y la reduce al esquema de lucha de clases, subordinando otros elementos.

Encontramos también otras maneras de conceptualizar a la Historia, así por ejemplo, Ortega y Gasset, escribía en 1924: «La historia vive y progresa merced a una aguda antinomia. La historia no es, como la física, un ensayo de explicar fenómenos materiales que por sí carecen de sentido: el movimiento de los cuerpos, la luz, el sonido, etc. En vez de explicar, la historia trata de entender. Sólo se entiende lo que tiene sentido. El hecho humano es precisamente el fenómeno cósmico del tener sentido.» (1924; T.3. p. 310). Y precisaba algunos años después: «En suma, que el hombre no tiene naturaleza, sino que tiene historia. O, lo que es igual: lo que la naturaleza es a las cosas, es la Historia —como res gestae— al hombre.» (1971, 1º ed. 1935; p.55), agregando un poco más adelante: «La Historia es un sistema —el sistema de las experiencias humanas, que forman una cadena inexorable y única—. De aquí que nada pueda estar verdaderamente claro en Historia mientras no está toda ella clara.» (Idem, p.58–59).

Las expresiones que hemos recortado del pensamiento del filósofo español, presentan una «mirada» más amplia y más compleja de lo histórico. Michel Foucault, reflexiona en cambio, acerca de la relación de la Historia con las otras ciencias del hombre: «Puesto que el hombre histórico es el hombre vivo, que trabaja y habla, todo contenido de la Historia sea cual fuere depende de la psicología, de la sociología o de las ciencias del lenguaje. Pero, a la inversa,

puesto que el ser humano se ha convertido en histórico de un cabo a otro, ninguno de los contenidos analizados por las ciencias humanas puede permanecer estable en sí mismo ni escapar al movimiento de la Historia.» (2005; 1ª ed. en francés 1966; p. 359).

Finalmente, haremos referencia a una expresión de Josep Pieper, que afirma también —como Ortega y Gasset— la complejidad de lo histórico por tratarse de realidades humanas: «Un suceso será histórico cuando entre en juego lo específicamente humano: la libertad, la responsabilidad, la decisión y, con ello, la posibilidad de un error voluntario y la culpa. Esto constituye, por otra parte, el motivo de la singularidad esencial, del carácter irrepetible e inconfundible de lo verdaderamente histórico y, ante todo, de que un suceso histórico nunca pueda calcularse de antemano a base de lo ya sucedido» (1968, p. 34).

A partir de este muestreo, que hemos realizado con un criterio aleatorio, y en relación con los objetivos de nuestro trabajo, que nos instan a repensar qué es lo que se entiende por Historia, podemos inferir algunas notas que nos permitan precisar el sentido que damos a la palabra Historia, más allá de los diversos criterios que proponen los autores mencionados, y otros cuyas expresiones no hemos registrado aquí.

Asumimos entonces, que la Historia, se ocupa de los seres humanos —individual o colectivamente—, es siempre historia de los hombres; y aborda los hechos que se refieren a ellos —hechos producidos por los hombres o que les acontecen, considerados como una sucesión de acciones particulares o articulados en sistemas o estructuras que devienen en complejos procesos—. A su vez, la Historia es conocimiento de lo real, y por lo tanto de lo que ha ocurrido, en un pasado remoto, en un pasado más o menos lejano o en un pasado reciente; pero siempre pasado.

De la Historia al conocimiento de lo histórico

Con el término Historia, hemos dicho, hacemos referencia a la realidad histórica, a ese «… pasado específicamente humano…» (Pérez Amuchástegui, 1977; p. 186), que es producto de las decisiones personales, de las configuraciones sociales y de una serie de otros factores de orden económico, político, cultural; que siempre resultan —a su vez— de opciones de otros hombres en otros tiempos, o de los hombres de hoy en tiempo presente.

Ahora bien, esta realidad histórica es susceptible de ser conocida, y en ello se vuelcan los esfuerzos de quienes se han constituido en historiadores a lo largo de muchos siglos. Adoptamos entonces la expresión conocimiento histórico para referirnos a las producciones de los historiadores en orden a intentar comprender y hacer comprensible la realidad histórica en su conjunto o una porción de ella.

Veamos que es lo que han dicho sobre el conocimiento histórico, algunos historiadores: «La historia no se ocupa del pasado. Le pregunta al pasado cosas que le interesan al hombre vivo.», decía José Luis Romero en 1976. Algunos años antes, presentando uno de sus trabajos afirmaba: «Cuando el historiador se aventura por los senderos del pasado inmediato, debe resignarse —cada vez más a medida que se acerca a su propia época— a no avanzar mucho más allá de la mera opinión, porque ni le es dado agotar sus fuentes ni le es posible evadirse de sus propias reacciones sino en reducida medida. Sin duda es éste un riesgo considerable para un historiador, pero es sin duda la más tentadora de las aventuras intelectuales que se le ofrecen.» (Romero, J. L., 1997, 1º ed. 1948; p. 17).

Lucien Febvre, precisaba la tarea del historiador del siguiente modo: «…el historiador crea sus materiales o los recrea, si se quiere. El historiador no va rondando al azar a través del pasado, como un trapero en busco de despojos, sino que parte con un proyecto preciso en la mente, un problema a resolver, una hipótesis de trabajo a verificar.» (1993, 1º ed. 1953; p22).

Para Pérez Amuchástegui, también hay una intencionalidad en el trabajo que

encara el historiador. «Historia es la recreación intelectual de un pasado específicamente humano, a través de una pesquisa realizada mediante inferencias sobre las fuentes, y la exposición congruente de los resultados obtenidos.» (1977; p. 186).

Por otra parte, Enrique Moradiellos precisa que: «… la labor del historiador no es una mera descripción de los hechos del pasado (como si sólo fuera un notario). Su tarea consiste en la construcción de un pasado histórico en forma de relato narrativo y a partir de las reliquias, de las pruebas y fuentes documentales primarias legadas por el pasado, mediante un método inferencial e interpretativo en el cual es imposible eliminar al propio sujeto gnoseológico. Y de ello surge la imposibilidad del investigador de prescindir en su interpretación de su sistema de valores filosóficos e ideológicos, de su experiencia política y social, de su grado de formación cultural.» (1982; p. 9). Con esta reflexión, Moradiellos se aproxima a una de las problemáticas del conocimiento histórico, ya aludida por Romero, que es la imposibilidad del historiador de separarse de su propio mundo cultural y valorativo al enfrentar el objeto de su investigación, objeto que no es tal, sino que se nos presenta como un sujeto individual, colectivo o personal. Mientras que, el historiador británico A. Briggs, hace referencia a los métodos y su incidencia en el conocimiento de lo histórico: «Los datos adoptan formas diferentes, y en la segunda mitad del presente siglo, los historiadores han ampliado la variedad de sus fuentes de información y han recurrido mucho más al “folklore”, la “cultura popular”, la música y el arte, sin olvidar el lenguaje, que sus predecesores del siglo XIX. A todo, hasta lo más efímero, se le saca partido.» (1997; p. 8).

De la diversidad de expresiones acerca del conocimiento histórico y de sus alcances, podemos rescatar algunos elementos comunes, que nos han de permitir precisar rasgos de la Historia como disciplina y del carácter de la tarea de los historiadores en función de los objetivos planteados para nuestro trabajo —analizar las posibilidades formativas del conocimiento histórico—.

Podemos suscribir como rasgos que caracterizan al conocimiento histórico, independientemente de la línea epistemológica en que se ubican los autores citados precedentemente, a los siguientes: el carácter hermenéutico del conocimiento histórico; la confluencia, en la tarea de comprender un pasado humano de dos subjetividades: la que se constituye por la cosmovisión personal del historiador, su época, su mundo cultural y sus valores, y la que viene dada por la cosmovisión de aquellos hombres que resultan «objeto» de la

investigación;[1] y el carácter provisorio de la reconstrucción del pasado a partir de datos que son fragmentarios: el conocimiento histórico es siempre una aproximación a un pasado que no puede abordarse en su totalidad. Finalmente, el reconocimiento de que los testimonios que hacen posible el estudio, la reconstrucción y la comprensión del pasado, son restos de la actividad del hombre, sea en tanto sujeto individual como en cuanto sujeto colectivo.

Historia y conocimiento histórico en los siglos XIX y XX

Hemos de sintetizar a continuación, la propuesta teórica de algunas escuelas y corrientes historiográficas que nos posibiliten precisar nuestra propia concepción de la Historia. Desde el siglo XIX la figura del historiador se independiza de la del ensayista, de la del escritor, de la del político, y se inserta en el ámbito académico de las universidades; su tarea se profesionaliza y la Historia se desprende de otros saberes para constituirse como conocimiento autónomo.

La Escuela Erudita alemana del siglo XIX

A partir de 1848, cuajó un proceso que se había iniciado con el siglo, dando lugar a la configuración de la Historia como ciencia e institucionalizando las prácticas de los historiadores. La Universidad alemana cumplió un rol importantísimo al generar el espacio donde se desarrollan simultáneamente la investigación y la enseñanza. La universidad proporcionó asimismo un ámbito de discusión académica y de validación de las prácticas historiográficas: surgía así el primer paradigma[2] de la ciencia histórica.

Los historiadores de la escuela erudita —o historicismo clásico—[3] concebían a la Historia a la vez como ciencia y como arte. La realidad histórica era, entonces una sucesión de acontecimientos y de hechos que tenía sentido y que proporcionaba los elementos en torno a los cuales puede vertebrarse la idea del pasado.

Surgida esta escuela historiográfica, en el siglo de la unificación alemana y de los arrebatos nacionalistas en Europa Occidental, la historiografía alemana del siglo XIX no se sustrae a los intereses dominantes en su época, y se constituye bajo un claro predominio de la historia política, militar y diplomática. El hilo que anuda y da sentido a la sucesión de hechos particulares, ha de ser el Estado. Así el proceso de construcción del estado nación en Alemania —que atraviesa el siglo XIX— proporciona sentido y coherencia a la naciente escuela historiográfica. Sin embargo, también habrá de condicionar la práctica historiográfica a intereses y necesidades políticas, o al menos, habrá de posibilitar su uso en este sentido.

En el pensamiento de Leopold von Ranke —el más claro exponente de esta tradición historiográfica— así como en el de sus seguidores, la realidad existe, y tiene, por lo tanto su propia entidad y, lo que es más importante, puede conocerse tal como es. Como correlato, entonces, la realidad pasada puede también conocerse tal como aconteció. «Por ello, la “misión” de la historia se orienta no sólo “hacia la recopilación y articulación de los hechos”, sino también “hacia la comprensión de los mismos”.

»Pero esta “comprensión” sólo es posible porque existe una relación objetiva que confiere a los hechos su sentido. El concepto de “objetividad” es aquí ambiguo, sin que Ranke fuera plenamente consciente de ello. Por un lado, objetividad significa el método neutral e “imparcial” del historiador. El historiador no debe atreverse a “juzgar el pasado”, sino limitarse a la exposición de los hechos. Por otro lado, Ranke está convencido de que estos hechos reflejan “conexiones objetivas, fuerzas espirituales creativas, que engendran vida […] energías morales”.» (Iggers, 1998; p. 28)

Esta correspondencia tan absoluta entre sujeto y objeto en la investigación histórica, es esencial para comprender la pretensión de veracidad y de cientificidad que se adjudica a la Historia en esa época.

Desde luego, como ya hemos mencionado con anterioridad, la evolución de la historiografía se produce de la mano de los procesos que sufre Europa. Y la segunda mitad del siglo XIX asiste a la definición de la ciencia con una matriz positivista y un optimismo desmedido acerca de las posibilidades del conocimiento humano en general e histórico en particular. Son los años de la gran expansión económica de un capitalismo industrial y financiero que expande sus tentáculos hacia todo el mundo, son los años de la proliferación de descubrimientos científicos y de adelantos técnicos —ligados a las investigaciones científicas— cada vez más ligados a la producción y distribución de los recursos económicos. El hombre se siente capaz de dominar la naturaleza con el solo auxilio de la ciencia, descubre —o cree descubrir— que sus posibilidades no tienen límites: así se van acentuando en las noveles ciencias sociales las teorías sobre el progreso.[4]

Así las cosas, la historiografía erudita se enfrenta con la exigencia de colocar a la Historia, a la altura de las otras ciencias. Y, tanto como incide el contexto económico, científico y tecnológico, habrán de influir también las concepciones decimonónicas en la conformación de esta escuela historiográfica. Al respecto dice George Iggers: «Dentro de este marco [la universidad] surgió una determinada concepción de la ciencia, el historicismo clásico, que, si bien se hallaba estrechamente unido al ideario político y filosófico de la Ilustración, al mismo tiempo la examinaba con ánimo crítico.» (Idem, p. 25)

Siguiendo al mismo autor, podemos precisar cuáles has sido los aportes del historicimo a la historiografía erudita: «En Alemania el concepto de “historicismo”, tal como fue definido por Meinecke, significaba a la vez una

visión del mundo y una concepción de la ciencia que, a diferencia de la creencia hegeliana o marxiana en la existencia de unas leyes o regularidades en la historia, subrayaba los elementos espontáneos e imprevisibles de la libertad y creatividad humanas. Estos elementos exigen una lógica de la investigación y de la comprensión de las interconexiones humanas sustancialmente distinta de la de las ciencias naturales.» (Idem, p. 26)

De la influencia del historicismo en la historiografía del siglo XIX, podemos rescatar entonces, por un lado, una concepción de la historia y de lo histórico que acentúa el carácter imprevisible de los acontecimientos, producto de haber reconocido a la libertad humana como condición que «construye» la historia, que opera en ella y gesta el acontecer. A partir de aquí se desprende también el carácter irrepetible y único de los sucesos históricos. También es de inspiración historicista la opción por una metodología que pretende la comprensión antes que la explicación de los hechos del pasado. En este sentido, merecen un párrafo aparte las afirmaciones de W. Dilthey, debido a la importancia que su pensamiento ha tenido para los historiadores de la escuela erudita alemana.

Wilhelm Dilthey, en Introducción a las ciencias del Espíritu, propone una distinción entre el proceso de la comprensión (verstehen) y el de la explicación (erklären), y argumenta a favor de la primera para las ciencias del espíritu,[5] atendiendo a una diferencia sustancial entre el objeto de estudio de estas ciencias y el objeto de estudio de las ciencias de la naturaleza. En este sentido afirma el filósofo alemán: «Si las condiciones bajo las que se halla el conocimiento natural fueran fundamentales en el mismo sentido para la estructuración de las ciencias del espíritu, todos los métodos en cuya virtud se obtiene en esas condiciones el conocimiento natural se podrían aplicar al estudio del espíritu, y ningunos otros, y el tipo de dependencia recíproca entre las verdades, lo mismo que la relación de las ciencias entre sí sería el mismo en ambos casos, y no tendría ningún sentido la separación entre el fundamento de las ciencias del espíritu y el de las ciencias de la naturaleza. En realidad, las más discutidas condiciones bajo las cuales surge el conocimiento científico–natural, a saber, el ordenamiento espacial y el movimiento en el mundo exterior, no tienen influencia alguna sobre la evidencia de las ciencias del espíritu [...] En realidad también los métodos de las ciencias del espíritu, con los que se comprende su objeto antes de que llegue a ser conocido y, ciertamente, con la totalidad del ánimo, son muy diferentes a los de las ciencias naturales.» (Dilthey, edición en castellano de 1944; pp. 138–139).

Este planteo, exige una actitud hermenéutica por parte del historiador porque el pasado humano solo puede ser comprendido si es interpretado. Esta condición de lo histórico se desprende, a su vez, de las características particulares del conocimiento histórico, características a las que Dilthey hace referencia en los términos siguientes: «Cierto que el espíritu metafísico enhebra los hechos de la historia y de la sociedad en innumerables puntos con hilos mucho más finos: éstos proceden del representar y pensar naturales. Porque en el estudio de la sociedad se repite la misma circunstancia que hemos visto en el de la naturaleza. El análisis tropieza, por una parte, con individuos como sujetos, por otra, con determinaciones predicativas que, como tales, deben ser universales. Por eso lo que se contiene en las últimas aparece como una esencia entre y detrás de los individuos, y se sustantiva como tal en conceptos como derecho, religión, etc. Sólo la teoría del conocimiento disuelve por completo esas finas y forzosas ilusiones del pensar natural. Nos mostrará que la relación de los sujetos con las determinaciones predicativas universales es diferente en ese campo donde, en nuestra autoconciencia, nos percatamos de estos sujetos y de su independencia, donde conocemos las fuerzas que se hallan en la base de las determinaciones predicativas, de la relación que existe en la ciencia natural entre elementos y leyes; los conceptos que en el primer caso se forman con determinación predicativas son de índole distinta que los de las ciencias naturales.» (Idem, p. 422). Y refuerza la misma idea cuando, con contundencia, afirma que: «Cuando se desgarra la malla gris de entidades abstractas, sustanciales, queda como residuo el hombre, en situaciones distintas de unos con otros, dentro del medio de la naturaleza. Cada escrito, cada serie de acciones se halla colocada en la periferia de un hombre y tratamos de penetrar en el centro.» (Idem, p. 422).

Como puede apreciarse en los fragmentos que hemos transcripto, la distinción entre las ciencias de la naturaleza y las ciencias del espíritu, estriba, de acuerdo a las reflexiones de Dilthey, en las condiciones distintivas del objeto de estudio de estas últimas con respecto al de las primeras. Las ciencias del espíritu, y en particular la Historia, remiten siempre al hombre, porque es él el que se encuentra en el centro y dota de sentido a los procesos históricos.

Siguiendo el planteo del filósofo alemán, conviene entonces, precisar un poco mejor las diferencias entre la explicación (erklären) propia de las ciencias de la naturaleza y la comprensión (verstehen) proceso característico de las ciencias del espíritu. En relación a las primeras afirma el autor: «La explicación mecánica de la naturaleza busca las condiciones mentales necesarias de este fenómeno de la realidad exterior. Y esta realidad exterior, por lo mismo que se nos da como algo

actuante, ha sido siempre para el hombre objeto de la investigación con respecto a su sustancia y a la causalidad que depende de ella.» (Idem, p. 407). Las ciencias de la naturaleza se refieren entonces a fenómenos externos, y por ello mismo pueden ser aprehendidos a través de los sentidos; en cambio, las ciencias del espíritu remiten al ser humano, y como tales, se refieren a la originalidad e individualidad de cada persona. Dilthey lo expresa así: «Pero las experiencias de la voluntad en la persona se sustraen a una expresión de validez universal que hubiera de ser convincente y forzosa para cualquier otro intelecto. Es esta una realidad que la historia nos acusa de mil maneras [...] Mediante la comparación de la ciencia psicológica puede constatar en las unidades psíquicas comunidades de la vida anímica, pero el contenido de la voluntad humana queda intacto en el baluarte de la persona.» (Idem, p. 424). Y agrega: «... la conciencia de que esta voluntad no puede estar condicionada por el orden natural, cuyas leyes no corresponden a su vida, sino por algo que ese orden deja tras sí, procede más bien de las honduras de la autognosis que se encuentra con la vivencia de la entrega, de la negación libre de nuestro egotismo y que muestra así nuestra libertad con respecto a la condición natural.» (Idem, pp. 424 – 425).

Las ciencias del espíritu —y en particular la Historia— deben entonces encontrar un método que les posibilite captar toda la diversidad de lo humano, que se presenta como sustrato de las manifestaciones históricas, culturales o sociales: interesa encontrar a los hombres —que son siempre únicos y concretos — en medio de las regularidades de los procesos. En este sentido, la explicación, en tanto captación de las manifestaciones exteriores de los actos humanos y de los procesos que los hombres desencadenan, resulta insuficiente; y se hace necesario apuntar a una verdadera comprensión del sentido de las acciones humanas y por ende, de los procesos —siempre históricos— que se conforman a partir de esas acciones.

Sin embargo, los importantes aportes que Dilthey y el historicismo clásico hicieran a la historiografía erudita, no lograron que esta se sustrajera del movimiento ideológico y cultural predominante en Europa en la segunda mitad del siglo XIX: el positivismo. Veamos entonces, a continuación, cuáles son los aportes que la concepción positivista, de corte liberal y por ello mismo heredera de la Ilustración del siglo de las Luces, ha proporcionado a la naciente historiografía.

Podemos mencionar en primer lugar, a la pretensión de los historiadores de darle carácter científico a la Historia, pretensión que se refleja en la rigurosidad

metodológica, en el análisis exhaustivo de las fuentes, que aparecen como elementos decisivos a la hora de garantizar la condición de saber probado al conocimiento histórico. También es de inspiración positivista la concepción del tiempo histórico como tiempo lineal, continuo, ascendente, concepción ésta que viene acompañada de la idea de progreso, de la fe en que la Historia es, en realidad la historia de los logros y de los avances de la humanidad —jamás de sus miserias— y por eso debía ser ejemplificadora. Así encontramos que la escuela erudita no se ocupa de todos los hombres, sino de aquellos que se han destacado, que han prestado algún servicio a la humanidad: es una historia de grandes hombres, una historia moralizadora, que quiere enseñar.

Finalmente podemos decir que para la escuela erudita, la historia universal es la historia de Europa, en la que el resto del mundo participa en la medida en que se integra, de alguna manera, a los procesos europeos. Y el proceso europeo del siglo XIX —en especial en la segunda parte del siglo— es un proceso ascendente, tanto desde el crecimiento material —económico— que se observa con el desarrollo de la segunda fase del proceso industrial como desde los avances continuos y sostenidos de la ciencia, que amplían cada vez más las posibilidades humanas; es el proceso de la expansión imperialista europea y con ella del capitalismo financiero.

Habiendo considerado los elementos sustanciales que componen el planteo historiográfico de la Escuela Erudita alemana, podemos afirmar que, los aportes más importantes de esta escuela historiográfica en la medida en que nos posibilitan una reflexión sobre la Historia y la tarea del historiador a comienzos del siglo XXI son: en primer lugar la afirmación del carácter hermenéutico de lo propiamente histórico; en segundo lugar, el método historiográfico, que combina la búsqueda y el análisis riguroso de las fuentes, con la tarea insustituible de la interpretación, que permite dar orden y sentido al cúmulo de datos; y finalmente, la preocupación por una cuidada narración, condición indispensable para hacer asequible la verdad histórica.

El surgimiento de la ciencia social histórica y la Escuela de los Annales

El siglo XX, será pródigo también en reflexiones y propuestas teóricas que aporten al desarrollo de la Historia como disciplina. La preocupación por ampliar el campo de la Historia a lo social y económico, aparece a fines del siglo XIX, como reacción al enfoque centrado en el individuo como sujeto de la Historia, propia de la Escuela Alemana; así cobra fuerzas y se impone como nuevo criterio historiográfico con el surgimiento de la Escuela Francesa de los Annales.

Es oportuno mencionar, entre los primeros trabajos que abordan la necesidad de ampliar el campo de lo histórico, los de Karl Lamprecht en Alemania, que cuestionaban las prácticas de la Escuela Erudita como «… el papel central del estado en la exposición histórica y la narración referida a personas.» (Iggers, 1998; p. 33), y además reclamaba de un nuevo método para la Historia. Sus afirmaciones causaron grandes discusiones, aunque no prosperaron las propuestas de revisión y cambios implícitas en ellas.

Otto Hinze, por su parte, acentúa la dimensión de lo colectivo en Historia; y como Max Weber, admite la comprensión como método para acceder al conocimiento histórico, aunque la define como un «… proceso altamente racional. “Comprender” no excluye, de ningún modo, la “explicación” ni, por consiguiente, el análisis.» (Idem, p. 40).

Podemos incluir entre estos historiadores que acentúan la preocupación por los procesos sociales y no únicamente por el acontecer político y militar, a un verdadero precursor de la Escuela de los Annales, como ha sido Henri Berr, quien presenta en estos términos el proyecto de su Revue de Synthèse Historique: «Nuestro programa es extenso, según algunos sin límites. Me ha parecido oportuno indicar ampliamente el posible contenido de una revista de síntesis histórica. Entre las ideas, se produce una selección inevitable; es necesario que un programa sea demasiado rico para que pueda serlo en la medida suficiente. El desarrollo mismo de la Revista mostrará lo que está destinado a desarrollarse y lo que no tiene futuro. De parte nuestra nada que sea

rígido, sino la ductilidad misma de la vida…» (Berr, p. 1) En esta aspiración de Berr, podemos hallar un programa que no es ajeno al que inspirará a la Escuela Francesa de los Annales.

En 1929, Lucien Febvre y Marc Bloch se asocian en un proyecto —la Revista Annales d'histoire economique et sociales— que habría de revolucionar la historia y las prácticas de los historiadores. «Su propósito era ofrecer una alternativa a la práctica historiográfica dominante, superando el enfoque político–diplomático y militar. De hecho, la renovación historiográfica de Annales se basó en la enorme ampliación de los campos de trabajo y en el uso de métodos de investigación tomados de otras disciplinas» (Moradiellos, 1982; p. 46). Si bien estos historiadores comparten las premisas de renovación histórica, diseñan un programa más amplio y más ambicioso: la pretensión de una historia total.

Para Febvre «Los hombres son el objeto único de la historia, de una historia que se inscribe en el grupo de las disciplinas humanas de todos los órdenes y de todos los grados, al lado de la antropología, la psicología, la lingüística, etc.; una historia que no se interesa por cualquier tipo de hombre abstracto, eterno, inmutable en su fondo y perpetuamente idéntico a sí mismo, sino por hombres comprendidos en el marco de las sociedades de que son miembros. La historia se interesa por hombres dotados de múltiples funciones, de diversas actividades, preocupaciones y actitudes variadas que se mezclan, chocan, se contrarían y acaban por concluir entre ellas una paz de compromiso, un modus vivendi al que denominamos Vida.» (Febvre, 1993, 1º ed. 1953; pp. 40–41). El énfasis con el que Lucien Febvre, afirma que todo lo humano —y sólo lo humano— es objeto de estudio de la Historia, implica una ampliación del campo de la disciplina, pero a su vez habrá de generar nuevos problemas que, exigirán nuevas soluciones. Así, la Escuela de los Annales, ha de formular una nueva conceptuación del trabajo historiográfico.

Esta historia total, que abarca a todo el hombre, y a todo lo humano, demandará a la historia la adopción de nuevos métodos y de nuevos enfoques sobre la Historia. La Revista Annales responde a esa intención de dotar a la Historia de nuevas dimensiones. Así, de nuevo Febvre hace referencia a los objetivos de la propuesta que construyen con Bloch: «Porque estábamos de acuerdo en pensar que, precisamente, una palabra tan vaga como “social” parecía haber sido creada y traída al mundo por un decreto nominal de la Providencia histórica, para servir de bandera a una revista que no pretendía rodearse de murallas, sino hacer

irradiar sobre todos los jardines del vecindario, ampliamente, libremente, indiscretamente incluso, un espíritu, su espíritu.» Y agrega: «Repito, por tanto: no hay historia económica y social. Hay la historia sin más, es su unidad. La historia que es, por definición absolutamente social.» (Idem, pp. 39–40).

La escuela francesa aborda la historia de modo interdisciplinario; conjugando en principio el análisis sociológico, económico y antropológico con el propiamente histórico, sumando además el papel de la geografía que posibilita una redefinición del concepto de espacio. Después de la 2ª Guerra Mundial, concurrirán la demografía y la lingüística, el arte y el psicoanálisis, aportando a la Historia nuevos enfoques. Jacques Revel expresa esto mismo en los siguientes términos: «Las opciones intelectuales de Annales son, también ellas, significativas. La revista recluta a sus colaboradores mucho más allá del círculo de los historiadores e incluso de los universitarios. La información y la reflexión sobre los fenómenos muy contemporáneos —en especial sobre las sociedades en vía de transformación rápida y voluntaria— están sorprendentemente siempre presentes. Sobre todo, y siguiendo el modelo de L'Année Sociologique, la lectura crítica de los trabajos de sociología, de economía, de geografía, de psicología, ocupa al lado de recensiones más estrictamente históricas, un lugar esencial…» (1980; pp. 44–45).

La segunda mitad del siglo XX es testigo del proceso de institucionalización de los Annales, constituyéndose entonces, el «espíritu» impulsado por Bloch y Febvre en 1929, en una verdadera escuela historiográfica. Este proceso coincide con la incorporación de Annales como sección de la École Pratique des Hautes Études y se desarrolla de la mano de la segunda generación de historiadores de la escuela francesa.

A la renovación epistemológica y metodológica de la Historia, Annales suma otros aportes, ligados siempre a aquellas primeras innovaciones. Sin dudas, la principal contribución a la historiografía, está en la renovación del concepto de tiempo histórico. Tiempo que —conforme a la complejidad del nuevo enfoque historiográfico— ya no será lineal sino multidimensional. Ruggero Romano afirma con contundencia, en este sentido, el aporte de Braudel y de su concepción del tiempo histórico, con expresiones tales como: «¿En qué medida todo lo anterior ha contribuido a hacer de Fernand Braudel, como yo lo sostengo, un gran historiador? En el hecho (y subrayo que se trata de un hecho y no de una simple opinión) de que después de Braudel los historiadores (pero no solamente los historiadores) no pueden volver a hablar del tiempo y del espacio de la

misma manera que se hacía antes de él». (1993; p. 45).

Fernand Braudel propone una concepción tridimensional del tiempo: un tiempo largo que es el tiempo de las continuidades, que mide aquellos procesos de transformación muy lentos como pueden ser los relativos a mentalidades, costumbres, concepciones culturales; un tiempo medio, el tiempo de las coyunturas que permite medir los cambios económicos y sociales; y un tiempo corto, caracterizado por la rápida sucesión de los acontecimientos y que es el tiempo de los sucesos políticos y militares. Se trata de tres dimensiones de lo temporal que se articulan entre sí para posibilitar la comprensión de los procesos históricos, caracterizados siempre por un entrecruzamiento de acontecimientos, coyunturas y estructuras.

Hemos considerado los aportes de la Escuela de los Annales en relación a la concepción de la Historia como historia total, que a su vez demanda de un enfoque interdisciplinario para el abordaje de los procesos históricos, y hemos hecho referencia a la renovación que significó para la historiografía la concepción braudeliana del tiempo en tanto magnitud compleja y multidimensional. Nos queda un aspecto para considerar y se refiere a la significación para la historiografía del siglo XX de la modificación en la concepción del espacio: «Braudel había sido el sistematizador del “modelo ecológico–demográfico” (o “paradigma estructural geo–histórico”) que caracterizará el trabajo investigador de los integrantes de Annales.» (Moradiellos, 1982; p. 47). De este modo, el brillante historiador galo incorpora la noción de espacio humanizado a la Historia.

Carlos Aguirre Rojas describe en los siguientes términos la cuestión: «Braudel va a ensanchar, temporal y espacialmente, las coordenadas que había construido para su primer libro sobre el Mediterráneo, hasta convertirlas en el marco de un examen de una historia planetaria comparada del capitalismo moderno entre los siglos XIII y XX.» (1997; s/d). El espacio, en la obra braudeliana ocupa un lugar preponderante, y es a veces, el protagonista de los procesos, como sucede en «El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en tiempos de Felipe II», obra que fuera su tesis de doctorado. Se pasa, entonces, de la consideración de lo espacial como mero soporte de los acontecimientos históricos, a un espacio entendido como espacio vivido y transformado por el hombre, y por lo tanto, histórico también él. Desde luego, no es ajena a esta nueva consideración, la renovación epistemológica que se viene desarrollando en el ámbito de la Geografía desde principios de siglo XX.

El salto de la Escuela de los Annales hacia un nuevo paradigma de la ciencia histórica, se corresponde con innovaciones metodológicas: se abandona la presunción rankeana de que la historia «se le impone» al historiador, para poner el acento ahora en la intencionalidad del investigador. He aquí, entonces la historia–problema, historia que se define a partir de una búsqueda siempre intencionada del investigador. La concepción de la historia como historia–problema, implica reconocer por un lado, la ausencia de neutralidad en el abordaje de los procesos históricos: el historiador que es hombre de su tiempo, interpela al pasado a partir de intereses que son presentes, aún cuando intente una comprensión lo más acabada posible de las condiciones materiales, culturales y espirituales del pasado que estudia. Por otro lado, exige un análisis integral —o al menos lo más integral posible— de los procesos que son siempre complejos, por ello es necesario el enfoque inter o multidisciplinar, y el planteo de verdaderos proyectos de investigación en equipo.

Podemos rescatar entonces, como aportes fundamentales de la Escuela de los Annales: en primer lugar la incorporación consciente de lo social, económico y cultural a la Historia; en segundo lugar la concepción de lo histórico como realidad compleja que demanda un cambio metodológico: el planteo de problemas de investigación; en tercer lugar la complejización de las nociones de espacio y de tiempo, superponiendo y articulando múltiples dimensiones en las que se producen los procesos históricos; y por último, el enriquecimiento de la noción de comprensión, que adquiere con la historia social, una mirada interdisciplinaria.

Los aportes del materialismo histórico y el neomarxismo

En el contexto de la segunda mitad del siglo XIX, período en el cual, el desarrollo del capitalismo parece no tener límites y las injusticias sociales se multiplican a la par de las riquezas, situamos la obra de Kart Marx. No se trata de la labor de un historiador, ni siquiera hay en Marx pretensión de constituirse en un filósofo de la Historia. Al pensador alemán no le interesa sentar las bases del conocimiento histórico, o reflexionar acerca de las posibilidades y condiciones de la tarea historiográfica. Su interés en la Historia es instrumental: ésta le ha de permitir explicar la génesis del capitalismo y sistematizar así el origen de las esenciales desigualdades que el sistema perpetúa. Sin embargo, la impronta que Marx deja en la historiografía resulta decisiva para comprender los rumbos contemporáneos de la disciplina.

Siguiendo a Carlos Aguirre Rojas, podemos determinar como aporte del materialismo histórico, en primer lugar, la conformación de una verdadera ciencia histórica: «… la coyuntura que va de 1848 a 1870, y que siendo una etapa también muy importante de la propia historia general de Europa, ha dado nacimiento al primer esbozo o intento sistemático y orgánico de fundar a través del proyecto crítico del marxismo original, una verdadera ciencia social de la historia.» (2004; p. 45). Además, el marxismo aporta una concepción materialista y profundamente social de la historia, cuyos protagonistas serán no ya los héroes de pasado, sino las clases oprimidas y las clases opresoras: «Como también la idea de que la historia debe dar primacía a los hechos reales sobre las concepciones y fantasías de sus actores y protagonistas, es decir que debe ser una historia materialista, junto a la tesis de que la historia la hacen los grandes grupos y clases sociales, y no los grandes caudillos y “héroes” por importantes que estos últimos sean, es decir que la historia es siempre una historia profundamente social, son dos horizontes que igualmente derivan de esa contribución original del marxismo fundador o inicial.» (Idem, p. 54).

Desde el análisis materialista característico del marxismo; podemos destacar también la centralidad de los hechos económicos en los procesos históricos, y con ella el surgimiento de una verdadera historia económica: «Y puesto que ha

sido Marx el primero en rescatar de manera sistemática esta centralidad de lo económico dentro del proceso histórico global, es lógico que sea también él el fundador de la rama de los estudios de historia económica dentro del tronco mayor de la historiografía contemporánea.» (Idem; p. 96).

También el marxismo aporta —siempre siguiendo a Aguirre Rojas— la idea de historia total; haciendo hincapié en las relaciones y condiciones de los procesos históricos. «Una quinta lección importante para el buen historiador es la exigencia de Marx de ser capaces de observar, y luego de explicar todos los fenómenos investigados "desde el punto de vista de la totalidad" […] Porque no existe problema social o histórico que esté aislado y encerrado entre ciertos muros infranqueables, sino que por el contrario, todo problema histórico y social está siempre inserto en determinadas coordenadas espaciales, temporales y contextuales, que influyen sobre él en distintos grados y medidas, pero siempre de modo eficaz y fundamental» (Idem; p.97).

Por último, señala el autor, que otra importante contribución del marxismo es el método de la dialéctica como modo de analizar la historia, estrategia que permitirá explicar la evolución de los sistemas materiales a partir de la definición de conceptos —como el de modo de producción—, de la descripción de cada uno de los ellos y del planteo de las relaciones que se establecen entre esas categorías: «La sexta lección que es posible extraer del pensamiento histórico de Marx es la necesidad de enfocar los problemas de la historia desde una perspectiva dialéctica […] Visión dialéctica que nos invita a dejar de ver los hechos históricos como "cosas", y a la historia misma como un conjunto de realidades muertas, terminadas y disecadas, realidades que además, estarían determinadas en un solo sentido, siempre claro y siempre establecido» (Idem; p. 99).

George Iggers valora, a su vez, los aportes del marxismo, al afirmar que: «Sin Marx no son concebibles ni la ciencia social histórica ni Weber, ni tampoco las formas principales de la historia cultural moderna.» (1998; p. 72). Y rescata tres premisas que tanto el marxismo como la ciencia social histórica aportan a la historiografía:[6] «El primer punto en común consiste en el supuesto de que existe una lógica de la investigación que es obligatoria para todas las ciencias…» (Idem; p. 72); el segundo supuesto relaciona historia y sociedad, acentuando la consideración del proceso histórico como producto de la interacción de grupos sociales más que de individuos aislados: «Además el marxismo y la ciencia social histórica se hallan unidos por la idea de que la sociedad y la historia

poseen una coherencia interna.» (Idem; p. 72). Y por último, ambas corrientes rechazan la idea de una ciencia neutral, y avanzan hacia una verdadera comprensión de la realidad social como totalidad: «La tercera idea que comparten la ciencia social histórica y el marxismo es el rechazo de una ciencia aséptica y neutral, tal como la postulan, cada cual a su manera, el positivismo lógico y Max Weber. En este orden de cosas, el difuso concepto de la "dialéctica" significa que la realidad no es aquello que intentan describir las ciencias empíricas, sino que, más bien, debe comprenderse como un todo.» (Idem, p. 72–73).

Ahora bien, el marxismo surge con una contradicción interna, que dará lugar a la aparición de dos líneas neomarxistas en el siglo XX; líneas que George Iggers distingue en los términos que siguen: «La historia del marxismo como teoría científica está caracterizada desde sus inicios por la contradicción entre la pretensión del materialismo histórico y dialéctico de ser una ciencia rigurosa en el sentido de las ciencias naturales, y la perspectiva sociocrítica que rechaza ese afán de objetividad como una forma de positivismo.» (Idem, p. 73).

Con el triunfo de la revolución bolchevique y la instauración del comunismo en la URSS, el marxismo —y con él la interpretación de la Historia que propone— se convirtieron en un instrumento de la política oficial soviética. Esta situación contribuyó a una simplificación del pensamiento de Marx y de Engels, y a su vez, dificultó su difusión en el mundo liberal capitalista. Sin embargo, aquella dualidad en el pensamiento del filósofo alemán, a la que también alude Enrique Moradiellos,[7] dará lugar en Europa Occidental, al surgimiento de dos líneas de historiografía neomarxista que se conforman hacia mediados de la pasada centuria: una línea ligada al estructuralismo y otra de corte culturalista.

La primera línea se construye en torno a la conceptuación marxista que desarrolla los conceptos de estructura, infraestructura y superestructura, y la teoría de los estadios. Es notoria en ella la influencia del pensamiento de Althusser. Esta tendencia se ha nucleado en torno a la New Lift Rewiew, y «… va a defender, sobre nuevas bases y con argumentos más elaborados, viejas tesis defendidas hace mucho tiempo por la historiografía soviética oficial…», al decir de Aguirre Rojas (2004; p. 156). A ella pertenecen autores como Anderson, Dobbs, Brenner y Wallerstein, quienes han centrado sus trabajos de investigación en la transición del feudalismo al capitalismo, desarrollando una concepción del capitalismo como sistema mundial, que ha posibilitado además el análisis del problema de la dependencia y del desarrollo con nuevos

instrumentos conceptuales.

Sin embargo, otro grupo de autores, también marxistas, enfocan desde perspectivas diferentes el análisis de la realidad histórica. Iggers expresa así esa distinción: «Mientras para los estructuralistas, orientados frecuentemente hacia Althusser, las relaciones sociales objetivas son decisivas para el desarrollo de la conciencia de clase, para un gran número de marxistas angloparlantes e italianos (Thompson, Rudé, Hobsbawm, Genovese; Ginzburg, Levi, Poni) la conciencia desempeña un papel decisivo. En esto se diferencian no sólo de los marxistas estructuralistas y de las corrientes principales de las ciencias sociales americanas empíricas, sino también de la historia de las mentalidades de los Annales y de la Antropología Histórica de Lévi–Strauss o Clifford Geertz.» (Iggers, 1998; pp. 76–77).

Este segundo grupo de neomarxistas, ha puesto el acento en el problema de la lucha de clases, identificando a la conciencia y a la cultura como variables decisivas a la hora de explicar las relaciones sociales. Desde este enfoque, la clase social será definida por las relaciones entre los seres humanos, escapando así a un enfoque determinista, aunque marcando con fuerza los condicionamientos no sólo materiales, sino ideológicos y culturales también. Esta tendencia se plasma hacia 1952, con la aparición de la revista Past and Present, y «… tuvo el inmenso mérito de abrir, dentro del ambiente intelectual de la Gran Bretaña de los años cincuenta y sesenta, todo el espacio de una verdadera historia social, atenta al análisis de las clases sociales y de sus luchas, estudiosa de los campesinos y los obreros, preocupada de investigar la historia de los movimientos sociales y también interesada en el examen de los procesos económicos de la Revolución Inglesa, de la Revolución Industrial o de la etapa final del feudalismo.» (Aguirre Rojas, 2004; pp. 154–155).

Para este grupo de historiadores, a diferencia de los estructuralistas, «El centro de gravedad de su investigación sigue siendo la lucha de clases o, mejor dicho, el problema de la dominación. Continúa siendo marxista la insistencia en la relación entre la conciencia y el modo de producción, y en el conflicto entre los que ejercen la dominación y aquellos que son dominados. Es nuevo, en cambio el realce de la conciencia y de la cultura como factores decisivos en la acción social.» (Iggers, 1998; p.77).

¿Cuáles son entonces, los aportes del marxismo y de las corrientes neomarxistas del siglo XX? El primer lugar, la afirmación del conocimiento histórico como

conocimiento riguroso y científico, capaz de establecer regularidades en los procesos, tal como lo pedía la concepción moderna de ciencia que se había impuesto con el positivismo decimonónico. En segundo lugar, el marxismo permitió el surgimiento de una historia económica y social con entidad propia como dimensión de lo histórico, al proporcionar categorías para el análisis del tipo de procesos del que se ocupa el mencionado enfoque. Además, su insistencia en la dimensión colectiva de los actos humanos, posibilitó enriquecer el análisis de los procesos históricos, proporcionando agentes que permanentemente interactúan unos con otros: los individuos y los colectivos sociales. También podemos incluir en esta enumeración, el aporte metodológico que significó la dialéctica como modo de comprensión de los procesos, acentuando su carácter relacional.

De la atomización de los paradigmas del siglo xx a «Historia a Debate»

El siglo XX ha protagonizado una profunda renovación historiográfica, de la mano de la Escuela francesa de los Annales y del desarrollo de la historiografía neomarxista. Sin embargo, el predominio indiscutido del paradigma de los Annales, enriquecido con aportes del neomarxismo y de otras ciencias sociales, de acuerdo a la pretensión inter o multidisciplinar que caracterizó a la escuela francesa, se resquebraja en las últimas décadas del siglo XX.

El proceso al que asistimos desde entonces, es un proceso de atomización del paradigma de los Annales en una multiplicidad de estrategias para «hacer historia». Desde luego, esta crisis de la historiografía, no es ajena a los procesos de globalización que han puesto en discusión las certezas de la modernidad. La posmodernidad —así la entendamos como superación de lo moderno o como etapa de culminación del orden moderno— presenta algunos rasgos que resultan interesantes para comprender las nuevas tendencias historiográficas.

En cuanto al conocimiento histórico, podemos afirmar que se ve influido por este contexto posmoderno en la pérdida, por ejemplo, del interés por una historia mundial o universal. También se evidencian —como reflejo de esos cambios de percepción y de actitud frente a la realidad del hombre de fin de siglo XX— tendencias que se han originado a lo largo del siglo XX y que desembocan en intentos por plasmar una Historia «desde abajo», «de los que no tienen historia», es decir un cambio en el sujeto de la Historia. George Iggers, expresa en los siguientes términos el interés por reconocer nuevos sujetos en la Historia: «Lo que importaría ahora sería incluir en la historia a aquellos hombres que hasta el momento han sido omitidos por ella, en particular al “hombre de a pie”. Para ello no se trataría tanto de las condiciones materiales de la vida cotidiana, tal como las describe Braudel en su libro sobre la vida cotidiana, Civilización material, economía y capitalismo, siglos XV–XVIII, sino antes bien, de cómo los hombres experimentan esas condiciones.» (1998; p. 83).

El historiador español Julio Aróstegui, define con las palabras que siguen esta nueva etapa de las ciencias sociales en general y particularmente del

conocimiento histórico: «Las grandes crisis sociales, políticas e ideológicas de finales de los años sesenta del siglo XX, los “sesentayochos”, el progresivo agotamiento de la metodología marxista, la aparición y auge del posmodernismo, el callejón sin salida del cuantitativismo a ultranza, se encuentran en el origen de ello. En el caso concreto de la historiografía, debe añadirse además, el auge expansivo de otras ciencias sociales muy relacionadas con ella, la sociología, la antropología y el “nuevo historicismo” literario, derivado del cambio en las posiciones de la teoría y la crítica de la literatura, como un fenómeno más incardinado en el posmodernismo. Y además, la decadencia de la escuela de los Annales, subsiguiente a la muerte o el retiro de algunas de sus grandes figuras —Braudel, Morazé, Le Roy Ladurie—, del cambio de posición de otros —Furet, Nora— y del retiro o muerte también de historiadores cercanos a ella, como Godechot, Labrousse, Mousnier, Vovelle, etc» (2001; p. 149).

Una de las vertientes que surgen a fines del siglo XX en historiografía es la de la microhistoria o historia de la vida cotidiana, expresiones que Iggers prácticamente asimila la una a la otra, mientras que Aróstegui distingue considerando de mayor trascendencia en el panorama actual a la primera. El objetivo que se proponen los historiadores enrolados en la microhistoria, es acotar el análisis histórico a unidades pequeñas; así, se trata de una historia de casos particulares, de hombres concretos, pero sin perder de vista su integración en procesos más amplios.

Así, Julio Aróstegui, se refiere a la microhistoria y su pretensión de análisis historiográfico en estos términos: «La microhistoria se ha propuesto, pues, estudiar fenómenos socio–antropológicos en su vertiente histórica a muy pequeña escala de observación del sistema para poder analizar ciertos procesos más generales y tipificarlos […] Pero se trata también de una historia donde resulta clave la recuperación del “sujeto”.» (Idem; p.164).

Esta nueva historia renuncia a considerar al poder político —o a cualquier otra categoría— como elemento vertebrador de los procesos históricos: «Una ciencia así requería la renuncia a una teoría que impusiera “su método y su lógica al objeto”. En lugar de ello debería intentar reconstruir “la lógica informal de la vida”.» (Iggers, 1998; p. 84).

¿Cómo abordar, entonces, esta nueva dimensión de lo histórico? ¿Cómo establecer el diálogo entre el «mundo de la vida» del o de los protagonistas que constituyen el sujeto de la investigación y el mundo del historiador? El problema

adquiere entidad si se admite que el historiador no puede, por su parte, desprenderse de su propia cosmovisión y de su entorno cultural y social. Ante esto, Geertz propone la «descripción densa», asumiendo en primer lugar que resulta posible comprender otras manifestaciones culturales y otros modos de vida, en la medida en que ellos mismos generan entramados de significado. «La "descripción densa" exige que el investigador no nos aproxime a su objeto con planteamientos guiados por la teoría, sino que deje que el sujeto de su investigación hable por sí mismo […] Medick resalta que la "descripción densa" no significa, en modo alguno, una renuncia a la interpretación sistemática, "pero sí una renuncia a suscitar la (falsa) apariencia de univocidad, coherencia y finalidad de una "intervención interpretativa".» (Idem; pp. 92–93).

Relacionada también con el problema del sentido y del significado que han puesto en el tapete las ciencias del lenguaje, podemos ubicar a la nueva Historia Cultural, que no constituye una tendencia homogénea. Sin embargo, es posible identificar algunos rasgos comunes a los historiadores que se definen como integrantes de este movimiento historiográfico. Así, se observa, por ejemplo una tendencia a superar enfoques estructuralistas y a acentuar la comprensión de lo humano atendiendo al sentido que los mismos sujetos asignan a los sucesos que protagonizan; y esto, según Aróstegui implica encontrar nuevas vías para la investigación: «Ahora bien, la penetración en la sociedad se hace por un camino: el de la representación, por la cual los individuos y los grupos dotan de sentido a su mundo. Se ha abandonado la primacía de lo social para ir en busca de la manifestación de lo mental.» (2001; p. 167).

El viraje en el objeto de estudio que se le asigna a la Historia implicará también una nueva pretensión de conocimiento y nuevos métodos, en este caso con fuertes aportes desde la sociología y la antropología, así como de la semiótica y de la lingüística, y del conjunto de los estudios acerca del lenguaje.

En otra línea, diferente a estas que hemos mencionado, y que ponen el acento en los sujetos concretos de la Historia, en el hombre común y en su percepción de la propia historia; han surgido corrientes que se entroncan con las pretensiones de la historia social de fines del siglo XIX, y que recuperan y reinterpretan las propuestas de historia social del siglo XX. Entre ellas podemos mencionar a la Ciencia histórica socioestructural, que se ha originado en los Estados Unidos, con una fuerte impronta sociológica, y en Alemania con la influencia del marxismo y de la Escuela de Frankfurt. Siguiendo siempre al historiador español: «La pretensión científica, "científico–social", de esta tendencia es

inequívoca y probablemente se trata de la única corriente actual con esta característica.» (Idem; p. 170). Y esto constituye un elemento distintivo a fines del siglo XX; momento en el que la Historia parece desprenderse de la obsesión decimonónica por asegurar el carácter científico del conocimiento histórico.

Desde luego, esta Historia socioestructural requiere de métodos diferentes a los utilizados por el resto de los historiadores, en tanto que se propone un modo distinto de abordar históricamente los problemas sociales. Siempre siguiendo a Aróstegui, podemos afirmar con él que: «La historia social es la historia de las estructuras sociales y requiere una metodología relativamente distinta a la de la historia de los eventos. La primera parte de esta empresa inspira, sin duda, la insistencia en la historia comparativa y el estudio socio–histórico en el largo plazo…» (Idem; p. 171).

Hasta aquí, hemos intentado mostrar como se ha ido estructurando el conocimiento histórico desde que —en el siglo XIX— se profesionaliza y se diferencia claramente de otras prácticas. Sin embargo, lo que resulta claro hoy, es que, habiendo pasado por diversos paradigmas hegemónicos, no podemos hablar de un solo modo de entender la tarea del historiador. Al decir de Aróstegui, se trata de «… una historiografía actual que, entre otras cosas, se encuentra cada vez más fragmentada.» (Idem; p. 181). Y, en palabras de Iggers, podemos afirmar una visión optimista acerca de este nuevo presente de la Historia dado que «… la fuerza de la ciencia histórica reside en su pluralismo…» (1998; p.117).

Podríamos seguir enumerando intentos y tendencias en la historiografía contemporánea, tales como: la historia oral, la historia del presente, la historia de los conceptos, que muestran esta variedad de enfoques que se han desprendido de la Escuela francesa de los Annales, con influencias de otras corrientes historiográficas y de los aportes de otras disciplinas del campo de lo social. Pero hemos de detenernos aquí, con una última mención a la pretensión que se atribuye el grupo de historiadores que integran Historia a Debate de generar un nuevo paradigma: «Estamos viviendo una transición histórica e historiográfica de resultados todavía inciertos. Historia a Debate como tendencia historiográfica quiere contribuir a la configuración de un paradigma común y plural de los historiadores del siglo XXI que asegure para la historia y su escritura una nueva primavera.»[8]

Todas estas tendencias que podemos denominar como revisionistas, aún no han

cuajado en un nuevo paradigma con amplia aceptación en la comunidad científica, si bien presuponen interesantes replanteos a los modos de hacer historia de los siglos XIX y XX. Consideramos, sin embargo, que constituyen intentos muy valiosos de superar antiguas dicotomías, paradojas aparentes como las referidas al sujeto de la Historia —si se trata de un sujeto individual o colectivo— o la que aborda el problema de la generalización en oposición al carácter único de los acontecimientos y procesos históricos.

También podemos afirmar, siguiendo a Moreyra, Garella y Domínguez que existen algunos rasgos comunes entre los diversos enfoques y planteos de la historiografía actual. Las autoras proponen que «… el replanteamiento del humanismo y la pregunta acerca del sujeto y de los límites de la acción, están en el centro del debate» (2007; p.141), haciendo referencia de este modo a la recuperación del carácter reflexivo de la conducta humana que posibilita superar la oposición entre actores colectivos y actores individuales en los planteos antropológicos y recuperar al hombre.

También afirman las citadas autoras que se acentúa el énfasis en la cultura y el lenguaje y de este modo se «…postula como supuesto esencial que toda realidad social está culturalmente construida y constituida discursivamente.» (Idem; p. 143).

Destacan finalmente «… la adopción de un paradigma interpretativo…», que relacionan las autoras con el auge de posturas relativistas e historicistas, y a su vez, mencionan como otro rasgo común de estas tendencias revisionistas «… el retorno de las estrategias narrativas cualitativas y la ampliación del campo de estudio de la Historia.» (Idem; p. 144).

Esta diversidad y pluralidad de enfoques, de miradas y de matices, han de permitirnos reflexionar sobre algunos rasgos más perdurables del conocimiento histórico, que resultan necesarios para reformular nuestro propio concepto acerca de la Historia. Asunto éste del que nos ocuparemos en el siguiente capítulo.

1 Consideramos que, en el caso de la Historia, más que hablar de objeto de estudio, deberíamos preguntarnos por los sujetos a los que de alguna manera intentamos «objetivar» para que resulte posible la comprensión del pasado.

2 Adoptamos el concepto de paradigma proporcionado por Thomas Kühn,

cuando hace referencia a la matriz disciplinar como la posesión común de quienes practican una misma disciplina, que explica la relativa saturación de su comunicación profesional y la relativa unanimidad de sus juicios profesionales. KÜHN, Thomas. (2006) La estructura de las revoluciones científicas, 9.ª reimp.Trad. de Agustín Contín. FCE, Bs. As.

3 Tomamos la denominación del trabajo de George IGGERS, (1998) La ciencia histórica en el siglo XIX. Las tendencias actuales. Idea books, Barcelona.

4 Véase en este sentido el impacto de la teoría darwiniana en la sociología, la fe en la ciencia como explicación única y absoluta de todo acontecer humano —abonada por los importantísimos avances que ella produce—. Los símbolos materiales de esta confianza en el poder y en la grandeza de la especie humana; son por ejemplo el Titanic o la Torre Eiffel.

5 Denominación que elige para las que posteriormente serán llamadas ciencias sociales o ciencias del hombre.

6 Las dos corrientes son contemporáneas y resultan notorias las mutuas influencias.

7 Ver Moradiellos, Enrique. op cit, p. 41.

8 Ver el Manifiesto de Historia a Debate. (2001) en www.h–debate.com

CAPÍTULO III

Una mirada integral sobre la Historia y el conocimiento histórico

Admitiendo como lo hacen los historiadores a partir del surgimiento de la Escuela Erudita Alemana, que la Historia es en realidad ciencia, queda aún por resolver de qué clase de ciencia se trata.

Concebir la historia como ciencia social implica inscribirla en el movimiento epistemológico del siglo XIX, que resultó muy fructífero para el desarrollo del conocimiento social. Durante esa centuria, las ciencias sociales se estructuran con entidad propia, alcanzando rango de tales en la medida en que, por un lado, se ajustan a las condiciones generales de cientificidad aceptadas hasta entonces, condiciones que provienen del proceso de sistematización de las ciencias experimentales que atraviesa la Edad Moderna. Así, las ciencias sociales deben precisar su objeto de estudio y su método que les posibiliten dos tareas sustanciales: explicar y predecir. Esta última tarea supone la formulación de leyes y regularidades en los procesos sociales.

Encontramos la pretensión de asimilar la Historia a las ciencias sociales, en el planteo de la Escuela francesa de los Annales y en general de las líneas que reivindican la historia social; en tanto reconocen al hombre como sujeto de la Historia, pero un hombre concebido como sujeto colectivo. Además, recuperan para la Historia la explicación, como recurso metódico, que incluye el planteo de regularidades, los análisis causales y multicausales a medida que se profundiza en el descubrimiento y la aceptación de la complejidad de los procesos históricos. Finalmente podemos mencionar el uso de categorías teóricas, conceptualizaciones que permiten sistematizar y ordenar —a la vez que simplifican en gran medida— esa complejidad de lo humano que es también la complejidad de lo histórico.

El materialismo histórico y las corrientes neomarxistas pueden incluirse, ellas también, en esta línea, que reconoce a la Historia como una ciencia social,

proponen categorías estructurantes para el análisis historiográfico, construyen modelos explicativos con la pretensión de rigor científico de las ciencias experimentales, y reconocen —al igual que las corrientes enroladas en la historia social— un sujeto colectivo de la Historia.

Finalmente, podemos incluir en este grupo a todas las líneas historiográficas que se originan de estas dos escuelas: la de los Annales y la escuela neomarxista; en la medida en que comparten sus supuestos, aunque se observa hacia fines del siglo XX una relativización de algunos de ellos. Así por ejemplo, la microhistoria hará análisis históricos a partir de sujetos individuales, pero sin perder de vista la inserción de los individuos en un proceso más amplio.

La Historia concebida, en cambio, ya no como ciencia social, sino más bien como disciplina humanística, como «ciencia del espíritu», se remonta también al siglo XIX y a la escuela erudita alemana, con características como: la definición de la Historia como ciencia y arte a la vez, la aceptación del hombre como sujeto de la Historia, pero como sujeto individual que, en ocasiones actúa colectivamente y con el especial reconocimiento de la singularidad del acontecer histórico, que obliga a la comprensión interna de lo acontecido en vez de intentar explicaciones que presuponen un marco teórico–conceptual desde el cual interpretar la realidad.

Hay también alguna pretensión en este sentido en los fundadores de la escuela francesa —Lucien Febvre y Marc Bloch— en la medida en que admiten que todo el hombre es sujeto de la Historia. Y bien sabemos que el hombre no puede abordarse nunca desde la lógica de una ciencia concebida con los criterios de la Modernidad, sino que a la complejidad de lo humano sólo es posible aproximarse desde una multiplicidad de enfoques que tengan en cuenta la originalidad y la unicidad de cada persona humana en la totalidad de las dimensiones en que ella se manifiesta.

Por su parte, la línea culturalista del neomarxismo, reconoce al menos, implícitamente, la imposibilidad de determinar los actos humanos; y aún estableciendo un fuerte condicionamiento de las estructuras sociales y económicas; dejan abierta la posibilidad de una decisión personal.

Durante los siglos XIX y XX se han desarrollado diversos enfoques acerca del conocimiento histórico, que implican a su vez concepciones diferentes en relación a la realidad histórica, simplificadas en algunos casos y más complejas

en otros. Desde la historia política de la Escuela Alemana, se ha pasado por la historia social de Annales, la historia económica marxista, y luego, la historia de las mentalidades, de la vida privada, de «los de abajo», la microhistoria, y tantas otras formas en que se atomizó la pretensión de historia total de Marc Bloch y Lucien Febvre, los creadores de la Escuela de los Annales. En todos los casos se trata de una parcelación de la realidad humana y por lo tanto de la histórica; ya sea por privilegiar un aspecto de la realidad como criterio ordenador de la historia, subordinando los demás; o bien por intentar una yuxtaposición, una compilación de aspectos de la realidad histórica que termina resultando ambiguo porque no cuenta con ningún criterio ordenador.

No se trata entonces de descartar o desvalorizar porciones de la realidad, pero tampoco de evitar precisar criterios ordenadores con el pretexto de incluirlo todo en la explicación histórica. El desafío será entonces, no una «historia total» a partir de la yuxtaposición de «historias parciales», sino una Historia capaz de abordar lo humano en toda su complejidad, una historia integral.

La complejidad de la realidad histórica es reflejo de la complejidad de lo humano. El hombre desborda toda categoría posible de análisis, resulta imposible de asir a partir de instrumentos teórico–conceptuales. Siempre que apelamos a ellos reducimos al hombre, perdemos de vista su ser personal.

La Historia; ese ámbito en el cual los hombres reales y concretos ponen en juego su condición de tales, ejercen su libertad y despliegan sus rasgos más propiamente humanos; participa por eso mismo de la complejidad de lo humano. ¿Cómo abordar entonces ese pasado específicamente humano sin perder al hombre?

Un camino para ello es admitir lo imprevisible de la realidad histórica, porque ello es a su vez, admitir en definitiva la libertad personal, libertad que, en tanto el hombre es un ser situado, se ejerce siempre condicionada por la propia historia y por el contexto cultural–mental, sociopolítico y económico en que ese hombre se halla inserto, pero libertad al fin, que le posibilita adueñarse de su destino y construir la historia. Este hombre, al que definimos como esencialmente libre, es también constitutivamente social: es siempre con otros.

¿Qué es entonces la Historia de la humanidad, sino ese permanente manifestarse del misterio del hombre? Concebir al hombre como persona humana,[1] nos enfrenta con una historia profundamente rica y compleja, en tanto constituye el

ámbito espacio temporal en el cual la persona humana despliega su vida, elige y con sus elecciones construye la historia, con–vive: comparte su existencia con otros y así descubre —o al menos intenta descubrir— el sentido de su propia vida; y, desde estas búsquedas de sentido es que la Historia va adquiriendo su sentido.

La dimensión relacional de la persona humana, que se manifiesta en las acciones, en las intencionalidades y en los deseos, en los anhelos más profundamente humanos, en suma, en el ejercicio de la propia libertad, siempre mediada por las circunstancias y por los otros con quienes se convive, es lo que llamamos cultura; y la cultura es una producción puramente humana, donde se conjuga la originalidad del individuo y las manifestaciones, prácticas y valores sociales.

Consideramos entonces, de acuerdo a lo que venimos afirmando, que adoptar una perspectiva cultural nos posibilita —al menos— aproximarnos al misterio del hombre, generando ciertas categorías de análisis que nos posibilitan sistematizar el conocimiento pero sin perder de vista la riqueza y diversidad de lo propiamente humano. En otras palabras, nos permite establecer una tensión dialéctica entre la necesidad de organizar sistemáticamente el conocimiento para poder comprender la realidad pasada como un proceso, y entre la necesidad de respetar e incluir en el análisis a esos hombres concretos que han protagonizado la Historia.

Nótese que no hemos hecho alusión a una historia de la cultura. No es nuestro interés parcelar la realidad histórica. Cuando nos referimos, en cambio, a una historia cultural, no pretendemos hacer recortes de alguna porción de la realidad, sino que estamos proponiendo una «mirada» que nos permita abordar el estudio del pasado. Esta «mirada» consiste en reconocer en toda manifestación histórica —en toda manifestación humana en definitiva, pues nada de lo humano es ahistórico— una expresión de cultura. De esta manera, logramos situar el acontecer humano en una perspectiva que nos posibilita asumir la impronta personal que cada hombre deja en la Historia, sin perder de vista la dimensión de lo comunitario y de lo colectivo que también constituyen el fenómeno de lo humano.

Desde esta perspectiva, los sistemas económicos, las formas políticas, las estructuras sociales, no desaparecen licuadas en un individualismo a ultranza, ni se constituyen como la única expresión histórica; sino que las acciones

personales se nos presentan como construcciones humanas, cargadas de intencionalidades, resultado de procesos de decisión, de complejas relaciones interpersonales. Desde luego, los sistemas, las formas y las estructuras a que hemos hecho alusión antes, son productos históricos, y por ello mismo contingentes; productos que se originan en factores que, al menos en parte, pueden conocerse y que pueden ser modificados a partir de la conciencia sobre su carácter contingente.

Este eje cultural en relación al estudio de la Historia, hace posible superar las dicotomías que hemos observado a lo largo de la historia de la historiografía, sin caer en un planteo demasiado ambiguo. Se trata más bien de adoptar un enfoque antropológico claro y definido y proponer un enfoque historiográfico coherente con el planteo antropológico asumido.

Así recuperamos a la persona en toda su originalidad y protagonismo; con toda su capacidad creadora, sin perder de vista los conjuntos sociales, las cosmovisiones y las ideologías, las prácticas sociales y los valores culturales, que resultan indispensables para la comprensión de ese hombre que definimos como persona. Como se ve, al superar dialécticamente la oposición individuo–sociedad; podemos superar también en relación al conocimiento de lo histórico, la cuestión de la generalización o la atención de las particularidades, admitiendo que se requiere de conceptos y principios que constituyen variables de análisis, pero que a su vez siempre resultan sujetos a lo particular, dado que cada proceso histórico es único e irrepetible; como lo son los hombres que los protagonizan y los dotan de sentido.

Asumir la Historia desde esta perspectiva, nos permite a su vez, recuperar e integrar las concepciones sobre tiempo y espacio de la Escuela de los Annales, así como recuperar como metodología para la investigación histórica, tanto la hermenéutica de la Escuela Erudita alemana como la historia–problema de las corrientes del siglo XX.

Del tiempo lineal al tiempo complejo

La cuestión del tiempo es central en el análisis histórico, y a su vez, esta categoría resulta sumamente difícil de aprehender y de definir.

Revisando las nociones acerca del tiempo, nos encontramos con una primera concepción: desde la antigüedad, los hombres de diferentes civilizaciones, en espacios muy alejados unos de otros, han concebido al tiempo de forma cíclica. Este tiempo, concebido en forma de eras, marcadas cada una de ellas por períodos de surgimiento, esplendor y decadencia de una civilización a la que luego seguirá otra, repitiendo el mismo proceso; es el tiempo de una Historia predeterminada y que se repite. Con estas palabras, lo explica Cristòfol Trepat: «La Antigüedad clásica grecorromana tendió en general a considerar el tiempo como una especie de fluido continuo y eterno de carácter cíclico (de kuklós, círculo, figura que simboliza la idea de proceso que vuelve a comenzar cuando acaba, siempre en el mismo sentido).De aquí la creencia en el eterno retorno, concepción según la cual las épocas del pasado, doradas o no, debían retornar ineludiblemente otra vez en el futuro. El tiempo social y colectivo, pues, era vivido como una gran rueda eterna.» (1998; p. 22).

A esta concepción cíclica, repetitiva, a la idea del eterno retorno, se opone otro modo de asumir el tiempo, producto de una cosmovisión religiosa particular. Nos estamos refiriendo a la cosmovisión judeocristiana del mundo y de la vida, que aporta la noción de tiempo lineal y ascendente y afirma la idea de que, tanto el tiempo como la Historia tienen un comienzo y una culminación, siempre en correspondencia con la historia de la salvación. «… el pensamiento cristiano, recuperando la idea del tiempo hebreo que siempre había estado abierto al futuro en la esperanza de un Enviado o Mesías liberador, introdujo en la historia una concepción lineal del tiempo. El gran teórico de este cambio mental fue San Agustín (354–430). Según este filósofo, el tiempo no podía ser cíclico y eterno como lo vivían los paganos (nombre con el que los cristianos se referían a los que no creían en su religión), porque en la cosmovisión cristiana el universo entero tenía un momento primero creado a partir de la nada por un acto libre y voluntario de Dios.», sigue diciendo Trepat. (Idem; p.23)

Cuando en el siglo XIX, la Historia se constituye como una disciplina aceptada en el contexto científico de las universidades, la concepción acerca del tiempo histórico tenía como eje la idea de sucesión. La historiografía adoptó la concepción lineal y ascendente del tiempo, agregándole la idea de progreso. Se reemplazó así a la noción de Dios como fin y culmen del tiempo y de la Historia, por la idea del crecimiento sin límites: el tiempo y la Historia tendrían entonces un comienzo pero no un fin, el progreso de la civilización material generada por el mundo europeo de la revolución industrial sería ilimitado.

El marxismo aporta también a la concepción del tiempo una mirada renovada; reemplazando la idea de un tiempo lineal por otra más compleja, que sostiene la idea del «progreso» de la humanidad, pero a partir de un planteo cíclico de los cambios. La dialéctica del marxismo presupone una evolución de las formas sociales y de los sistemas materiales como resultado de las oposiciones que genera la lucha de clases Esas oposiciones posibilitan el paso de un modo de producción a otro. Podemos ver en el marxismo, la idea de evolución y de progreso —ideas relacionadas con el desarrollo científico y filosófico del positivismo— planteadas desde la superación que representa el surgimiento de un nuevo modo de producción y la transición hacia él. Claro que no se trata ya de una sucesión lineal y acumulativa de acontecimientos; y si bien hay ciclos que marcan el proceso de desarrollo de cada modo de producción, no se trata de ciclos cerrados: no se trata de la reiteración de la misma historia, sino en todo caso de un modo de transcurrir lo histórico.

Asistimos, sin embargo, a un nuevo cambio sustancial en la concepción del tiempo, promediando el siglo XX, cuando Fernand Braudel modifica la concepción del tiempo que se tenía hasta entonces, proponiendo una concepción multidimensional. La propuesta braudeliana abreva por un lado en la renovación acerca de las nociones de tiempo y de espacio que generó Albert Einstein para la ciencia Física, con su teoría de la relatividad.[2] También recoge Braudel influencias de las nuevas percepciones acerca del tiempo que proporciona la Psicología; pero fundamentalmente, su teoría acerca del tiempo responde a la necesidad de repensar esa categoría en razón de las nuevas concepciones acerca de la realidad histórica y del conocimiento de lo histórico que surgieron en el siglo XX.

Compartimos la siguiente afirmación de Fernando Devoto, en la medida en que ayuda a comprender la relación entre el cambio en la concepción del tiempo y los criterios epistemológicos a los que ese cambio responde, cuando dice: «Tres

tiempos históricos (esquemáticamente, uno geográfico, uno social y uno individual) pero una historia, ya que en realidad la tripartición braudeliana no postula una fragmentación del pasado sino la adopción de conceptos (larga, media y corta duración) útiles a los efectos de pensarlo en su globalidad.» (1991; p. 12).

El reconocimiento de estas dimensiones de la temporalidad posibilita un análisis más complejo y de mayor profundidad, permitiendo situar los procesos con todo el juego de relaciones posibles entre factores, actores —sean estos individuales o colectivos— y circunstancias. «Esa larga duración parecería sustentar transformaciones posteriores que, más o menos estabilizadas incidían en la conformación cíclica de los fenómenos histórico–sociales estudiados (media duración), donde los eventos ocurrentes aunque a menudo explosivos e impactantes, eran en sí mismos, breves y pasajeros (corta duración). […] muestra Braudel la presencia, en los acontecimientos, de significaciones y relaciones que atestiguan muy profundos movimientos históricos.» (Pérez Amuchástegui, 1977; pp. 36 y 37). El juego de estas dimensiones permite incluso articular lo causal y lo fortuito; lo inmediato y lo mediato; lo próximo y lo lejano; en una serie de interconexiones que acentúan el carácter situado —y por ello siempre contingente— de lo histórico y las expresiones culturales humanas.

Un enfoque complejo de la Historia como el que proponemos, necesita de una concepción multidimensional del tiempo; que permita recuperar con la mayor riqueza posible la complejidad del pasado humano.

De espacio como recipiente al espacio humanizado

Así como la concepción acerca del tiempo se ha ido modificando en las diversas etapas de la historia de la humanidad; también ha sufrido variaciones la noción de espacio.

El espacio, concebido como lugar o como distancia, siempre se ha pensado en relación a objetos: es el lugar en el que se sitúan, se ubican determinados elementos, personas, civilizaciones, etc.; o bien, es la distancia que media entre dos o más de ellos.

Desde la antigüedad, y hasta el siglo XX, el concepto de espacio es el de espacio geográfico. Concepto éste que se ha ido modificando —precisando y complejizando— en la medida en que los descubrimientos y la exploración de territorios han extendido el ámbito de lo conocido. Así por ejemplo, el descubrimiento de América significó un cambio importante en relación a la noción de espacio terrestre; y a su vez, los viajes de exploración que se sucedieron a comienzos de la Modernidad (siglos XV y XVI) permitieron precisar las formas del relieve terrestre así como las distancias.

Ahora bien, también han contribuido a definir y precisar la noción de espacio y las teorías y los descubrimientos astronómicos. En este sentido, la llamada «revolución copernicana»[3] ha tenido una gran importancia desde el punto de vista científico, instalando la idea de la Tierra como un elemento más del sistema planetario, pero también ha generado un importante cambio cultural y de mentalidad al contribuir, junto con el movimiento renacentista, a gestar una nueva cosmovisión.[4]

El siglo XX será testigo de una nueva revolución en relación al concepto de espacio, de la mano de Albert Einstein; quien removió simultáneamente a la noción de tiempo, la de espacio moderno, proponiendo una idea tetradimensional de espacio–tiempo refiriéndose especialmente al espacio cósmico y acentuando el carácter relacional de lo espaciotemporal.

Nótese hasta aquí, que si bien hemos hecho referencia a cambios en la noción de espacio, siempre ha sido en torno a la concepción del espacio definido en función de las variables de lugar y de distancia. Sin embargo, a comienzos del siglo XX, la Geografía comienza a definir la noción de espacio geográfico,[5] asimilándolo a la idea de espacio humanizado —ecúmeno— y dotándolo a su vez de tres dimensiones: la del espacio absoluto que «… se extiende como una entidad ilimitada e independiente de los fenómenos y de los objetos que en él se encuentran.» (Trepat y Comes, 1998; p. 146); la de espacio relativo, que se define en función de las variables tenidas en cuenta para el estudio de un fenómeno; y la del espacio relacional que se deriva de la aplicación de modelos estructurales y sistémicos al estudio geográfico.

Ahora bien, ¿qué podemos señalar acerca del concepto de espacio en relación a la Historia? En primer lugar, hay que admitir que, dado que los acontecimientos y los procesos históricos transcurren en espacios definidos y determinados, la noción de espacio geográfico es indispensable para el análisis historiográfico, así por ejemplo, se hace referencia a la modernidad europea, a la emancipación americana, o a la descolonización de Asia y de África, asumiendo que estos procesos corresponden a esos espacios y se circunscriben a ellos aún cuando sus efectos puedan trascenderlos.

Sin embargo, también la Historia ha producido modificaciones en relación a las formas de concebir el espacio históricamente. Cuando Braudel propone una mirada multidimensional del tiempo, también desarrolla —con marcada influencia del marxismo estructuralista— la idea de espacio como elemento constitutivo de los procesos históricos. En la primera parte de su trabajo: «El Mediterráneo en tiempos de Felipe II», podemos afirmar que el Mar Mediterráneo se convierte en un protagonista más de los sucesos que se describen; deja de ser sólo el lugar donde estos transcurren para conformarse como un factor posibilitador y aún determinante de esos procesos. El Mediterráneo es, entonces, en el citado trabajo de Fernand Braudel: «Un espacio que permite el establecimiento de ciertas relaciones, que brinda algunas posibilidades pero no otras. Son ellas las que están en la base a su vez de las características de una “civilización material”, de los imperios y las naciones.» (Devoto, 1991; p. 21).

Nos parece importante, en relación a este planteo, hacer referencia a la noción de espacio geohistórico, de acuerdo a la sistematización que proporciona un equipo de docentes del Centro de Investigaciones Históricas del Instituto de Enseñanza

Superior de Paraná,[6] cuyas autoras se inscriben en la línea de los aportes de Braudel.

Este enfoque, que resulta de un abordaje complejo de la categoría de espacio, y también —desde luego— de la Historia, nos será de gran utilidad a los efectos de pensar el espacio histórico.

Señalan las autoras, que el espacio geohistórico se constituye en una doble dimensión: como realidad y como unidad de análisis:

«Como realidad el espacio geohistórico puede definirse:

Como la síntesis de espacios políticos, económicos, sociales, culturales, ideológicos, mentales, síntesis de lo que el hombre piensa, hace, promueve.

Como el área en la que se produce el entrecruzamiento de procesos, situaciones y realidades.

Como la trama de factores internos y externos que afectan, modificando, transformando, a las sociedades geográficamente localizadas.

Como una realidad dinámica, cambiante, compleja y profunda que se forma y transforma, que permanece, cambia y se desplaza a través del tiempo por la interacción e interrelación de factores diversos.» (1994; p. 366).

El espacio geohistórico se nos aparece como múltiple, como resultado y no simple escenario de las acciones y de las decisiones humanas. A su vez, esta caracterización del espacio como realidad posibilita una hermenéutica que lo constituye como unidad de análisis en torno a categorías. «De este modo, el espacio geohistórico puede ser considerado como el área en la que se produce el entrecruzamiento de procesos, situaciones y realidades que, en su profundidad y complejidad conforman un área de análisis histórico…», siguen afirmando Amalia Galetti, Nydia Pérez Campos y Norma Menna de Vesco. [7]

De la Historia como pasado al modo de conocer el pasado

Al ensanchar la dimensión de lo humano, apropiándonos de una concepción personalista del hombre —tal como hemos asumido a lo largo de este trabajo—, ampliamos también la dimensión de lo histórico. Así se nos plantea una segunda cuestión: la de cómo abordar el conocimiento de la Historia. Asunto este que resulta fuertemente ligada a la enseñanza de la Historia: de acuerdo a como sea posible conocer el pasado, es que habrán de generarse estrategias para enseñarlo y a su vez para enseñar a comprenderlo.

Encontramos en relación a esta problemática dos grandes líneas: la que concibe al conocimiento histórico como un saber explicativo y que pretende establecer regularidades; planteo que corresponde a la historiografia del siglo XX y reconce además la necesidad de problematizar en torno al conocimiento histórico; y la que rescata la comprensión —hermenéutica— como modo específico de aproximación al hombre y a su pasado. Esta línea que corresponde a la historiografía del siglo XIX, asume el carácter narrativo y secuencial de la Historia.

Los aportes de la hermenéutica al estudio de la Historia

A partir de la sistematización del conocimiento histórico, con el consiguiente logro de un status científico para la Historia; se plantea el problema de cómo arribar al conocimiento de lo histórico. Y este problema trae aparejada la cuestión que damos en llamar el problema hermenéutico, problema que se plantea ante la disyuntiva entre dos enfoques. De estos enfoques, uno sostiene que la Historia debe explicar el pasado, atendiendo a las características externas y objetivables de los sucesos que lo constituyen; y otro afirma la necesidad de comprender los acontecimientos del pasado, y ello implica captar la situación vital y las intenciones de los sujetos agentes del cambio histórico.

Julio Aróstegui clarifica esta cuestión de la siguiente manera: «Las posiciones acerca de la forma en que las ciencias sociales pueden dar cuenta de su objeto se han dividido siempre en dos enfoques distintos. Uno, el de tradición positivista que mantiene que la sociedad debe ser explicada por los mismos procedimientos de explicación de la naturaleza, lo que significaría mantener que es posible explicar la sociedad y la historia. Otro, el de tradición historicista y hermenéutica que ha sostenido que del hombre, la sociedad y la historia, no es posible dar una explicación sino que su conocimiento sólo puede comprender, entendiendo la "comprensión" como una forma de entendimiento más allá también del mero sentido común.» (2001; p. 276).

Así, el enfoque explicativo de la Historia abreva en la pretensión de cientificidad del conocimiento, y se centra en encontrar las relaciones de tipo causal entre sucesos, acontecimientos, procesos, ideas, etc.; dado que «… El conocimiento que tenemos de algo no puede considerarse completo hasta que no tenemos respuesta a esa pregunta sobre el porqué de su existencia y su comportamiento.» (Idem; p. 277).

Si bien abundan ejemplos acerca de este modo de entender el conocimiento histórico, Peter Burke afirma que: «En las décadas de 1950 y 1960 los historiadores de la economía y la sociedad se sintieron atraídos por modelos de explicación histórica más o menos deterministas, tanto si daban primacía a los

factores económicos como los marxistas, a la geografía, como Braudel, o a los movimientos demográficos (como en el caso del denominado “modelo malthusiano” de cambio social).» (1993; p. 32).

Desde las corrientes explicativas más mecanicistas como las del marxismo clásico, o las de las escuelas que promovieron la historia cuantificable como la Cliometría norteamericana, y aún las versiones menos duras —aquellas que pretenden modos de explicación intencional— en general lo que caracteriza a este modo de conocimiento histórico es asumir la idea de que la Historia debe encontrar regularidades: si no leyes, al menos principios explicativos, estructuras, que conforman sistemas en los que debe inscribirse la acción humana; y que resultan el fin de la investigación histórica. Habiendo encontrado estos principios generalizadores, habremos de obtener conocimiento histórico.

Las corrientes que asumen el comprender como modo de aproximación a la verdad histórica, reconocen su origen en el historicismo de Dilthey y en la hermenéutica de Schleirchmacher, ambos aportes de comienzos del siglo XIX.[8] Afirman la imposibilidad de captar lo humano, sino desde la comprensión del sentido de los actos humanos. Esto implica una ruptura metodológica profunda con las ciencias experimentales o de la naturaleza; ya que el objeto de estudio de estas últimas —cualquiera de ellas— carece de sentido.

«La historia comprensiva ha sido adoptada por la historiografía de tradición weberiana, ha informado ampliamente a muchas escuelas como la misma de los Annales, la microhistoria, la historia de la vida cotidiana, la historia sociocultural y, obviamente, todos los planteamientos antiteóricos del pensamiento posmodernista.» dice Aróstegui (2001; pp. 291–292), refiriéndose con el concepto de comprensión a la pretensión hermenéutica que inspira a todas estas tendencias.

De todos los autores que abordan el problema del sentido de la Historia y de la hermenéutica como vía de conocimiento y de legitimación del mismo, consideramos de un modo particular los aportes de Jürgen Habermas, ya que resultan ineludibles al plantear la problemática, por su profundidad y por la radicalidad con que se refiere el filósofo alemán a la cuestión.

«Los enfoques naturalistas eluden la problemática de la comprensión no admitiendo el “sentido” como concepto teorético básico; las formas convencionales de teoría de la acción eligen su marco categorial de suerte que

los problemas que se derivan del acceso en términos de comprensión al ámbito objetual queden desviados al plano de las técnicas de investigación y puedan allí neutralizarse; sólo los enfoques que incluyen una reflexión hermenéutica acerca de sí mismos toman en serio la problemática de la comprensión y le hacen frente…» (Habermas, 1990; p. 468). Con esta afirmación, el filósofo alemán plantea la cuestión en términos que posibilitan, por un lado encuadrar el problema hermenéutico como un problema de sentido del acontecer histórico, pero además lleva la hemenéutica a ámbitos de mayor profundidad cuando exige como condición de cualquier planteo interpretativo la reflexión acerca de los propios presupuestos desde los cuales se pretende una interpretación de la realidad social y del «mundo de la vida».

La comprensión del sentido no es, en modo alguno, arbitraria; pero sí requiere de instrumentos diferentes a los que caracterizan una explicación causal. Presupone una cierta «aproximación» del historiador a los protagonistas del pasado, que sólo será posible a partir de un análisis del contexto y de sus límites; de la descomposición de la acción situando elementos visibles —como los efectos, las causas materiales, etc.— y elementos subyacentes —como los valores, intenciones, creencias, prejuicios, etc.— que se constituyen como motivaciones en algunos casos conscientes y en otros no, de los procesos históricos.

El rasgo distintivo en todo planteo hermenéutico, es el reconocimiento del carácter singular de los acontecimientos, sucesos y procesos históricos. Gadamer expresa con claridad esta cuestión cuando afirma que la finalidad de la Historia no es la de explicar hechos concretos como casos particulares de una regla general, sino utilizando conocimientos generales «… comprender un fenómeno histórico en su singularidad, en su unicidad».[9]

En relación al problema de la validación del conocimiento en las ciencias sociales la concepción habermasiana acerca de la acción comunicativa, resulta esclarecedora: «Utilizo la expresión “acción comunicativa” para aquellas manifestaciones simbólicas (lingüísticas y no–lingüísticas) con que los sujetos capaces de lenguaje y acción entablan relaciones con la intención de entenderse sobre algo y coordinar así sus actividades.» (1990; p. 453). Y agrega: «No todas las actividades que son constitutivas del plexo de la vida social, pueden describirse como acciones comunicativas; pero en cuanto los participantes se refieren reflexivamente a esas actividades, […] no pueden menos de actuar orientándose al entendimiento» (Idem; p. 456). A partir de estos conceptos, el autor, desarrolla su teoría de una acción comunicativa libre de prejuicios y de

relaciones de poder, que constituyen factores distorsivos a una verdadera comunicación. Y propondrá asimismo, esta comunicación verdadera, simétrica y reflexiva —que haga explícitos los criterios y prejuicios que motivan las afirmaciones de cada participante— como modo de validación del conocimiento social hermenéuticamente logrado.

Las corrientes historiográficas de la segunda mitad del siglo XX, o mejor aún los historiadores de ese período, reconocen en general —aún cuando no haya una teorización importante al respecto— la necesidad de conjugar las explicaciones que contengan una lógica del proceso histórico, de sus cambios, de sus continuidades, de sus regularidades; y la comprensión de las motivaciones de los sujetos que son actores en esos procesos; y se mueven con mayor o menor ambigüedad entre estas posiciones. Así es que hoy ningún historiador discute la condición hermenéutica del conocimiento histórico.

Por ejemplo, Julio Aróstegui en su propuesta de un modelo integrado de explicación histórica plantea: «No hay sujetos sin sistema ni sistema sin sujetos. La opción parece, pues, clara: una explicación histórica tiene que buscar siempre alguna forma de "contextualismo", de relación de los todos y las partes por su recíproca implicación.» (2001; p. 293). A su vez, Enrique Moradiellos, afirma en este mismo sentido, que: «La historia, en su sentido de res gestae, se presenta como un proceso evolutivo de las formas de sociedad humanas, como una sucesión de cambios en las estructuras sociales de los grupos humanos a lo largo del tiempo. Las disciplinas históricas pretenden analizar, comprender y explicar narrativamente ese proceso dinámico…» (1982; p. 11).

Queremos hacer notar en esta instancia, que asumiendo a la persona humana como sujeto de la Historia, salvamos el problema acerca del conocimiento de lo histórico. Podemos así, integrar tanto la función explicativa como la función comprensiva en una hermenéutica más rica y compleja, sin necesidad de oscilar entre el análisis de procesos objetivables que responden a lógicas estructurales o sistémicas, y la valoración de las acciones e intencionalidades de los hombres concretos. Desde luego, evitar toda forma de ambigüedad, exige que reconozcamos que esos hombres concretos son los que ponen en marcha y definen los procesos, son los que construyen ideologías, y son quienes adoptan y legitiman prácticas y costumbres sociales.

¿Historia–relato o historia–problema?

Cuando utilizamos estas denominaciones, conviene aclarar que lo hacemos porque han sido suficientemente difundidas; aunque no resulten del todo exactas, dado que toda Historia presupone el relato de lo acontecido: toda Historia es narración. Sin embargo, cuando hablamos de historia–relato hacemos referencia a un modo de reconstruir el pasado histórico que parte de la premisa de que los hechos históricos se le imponen al historiador, están allí, frente a él, y la tarea de éste, entonces, consiste en desentrañarlos a partir de un estudio minucioso de las fuentes, y organizarlos en forma de un relato coherente —con sentido lógico—. La historiografía erudita del siglo XIX responde a esta concepción.

Enrique Moradiellos caracteriza como «empirista», «positivista» y «descripcionista» a este enfoque: «Esta metodología empirista, de naturaleza positivista en su apego fidedigno al documento (lo positum: lo dado), era solidaria de una concepción "descripcionista" de la ciencia histórica: el esfuerzo metódico de investigación archivística permitiría establecer los hechos y proceder a reconstruir una imagen real y verdadera, objetiva, del pasado tal y como "realmente sucedió".» (1982; p. 33).

A su vez, Dilthey resumía la tarea del historiador equiparándola a la del compilador que reúne, selecciona y sistematiza las fuentes, y de esta manera »enlaza» los hechos para conseguir que la realidad que apenas se atisba salga a la luz. Notemos en la expresión que a continuación transcribimos, como subyace la idea del descubrimiento de una realidad histórica que está allí velada y que a partir del trabajo erudito sobre las fuentes se devela. «El cosmos de los hechos espirituales no se hace visible en su inmensidad sino al espíritu copilador del investigador; emerge en algunas de sus partes por la forma como el sabio enlaza los hechos y los examina y comprueba: se va estructurando en el interior del ánimo. Por eso el primer trabajo amplio de las ciencias del espíritu lo constituye el ordenamiento crítico de las tradiciones, la comprobación de los hechos, su recopilación.» (1944; p. 34).

Se trata entonces de un enfoque simple acerca del conocimiento histórico: se

trata sólo de develar lo que está oculto, de mostrar aquello que el profano no puede ver, pero que el historiador con su trabajo erudito puede descubrir.

Ahora bien, ¿a qué nos referimos cuando utilizamos la expresión historia–problema? En primer lugar tendremos que asumir que el acontecer histórico no es algo que está ahí y se le manifiesta al historiador, sino que es el historiador el que indaga el pasado, conformando su objeto de estudio en función de los requerimientos de un presente que es el presente del historiador. Esto nos impone admitir, por una parte, que en la Historia se ponen en relación siempre varios sujetos: el historiador por un lado con «su circunstancia»,[10] y los hombres que han protagonizado ese pasado que se investiga; y por otra parte, que se estudia siempre para responder a demandas del presente.

La Escuela de los Annales «… van a explicitar el paradigma de la historia problema, que por el contrario [a la concepción ingenua del siglo XIX que pretendía poder asir la totalidad de la verdad histórica] afirma que toda investigación histórica seria comienza justamente por la delimitación del "cuestionario" o de la encuesta a resolver.» (Aguirre Rojas, 2004; p. 70). Lucien Febvre, afirmaba categóricamente aludiendo también a este aporte de la Escuela francesa: «En el mismo sentido me veo obligado a declarar en bien del oficio, de la técnica, del esfuerzo científico que si el historiador no se plantea problemas, o planteándoselos no formula hipótesis para resolverlos, está atrasado con respecto al último de nuestros campesinos.» (1993; p. 44). Jacques Revel identifica en el origen de este planteo de los Annales a un artículo del sociólogo francés François Simiand, publicado en 1903 y que llevó por título «Método histórico y ciencia social», cuando afirma que «… podemos observar lo que Annales sabrán captar del programa de Simiand: la primacía de la historia–problema, la búsqueda de modelos, la convergencia de las ciencias del hombre, e incluso la invitación al trabajo colectivo, a la encuesta, cuya importancia es conocida en la historiografía por venir.» (1980; p. 43).

El planteo de problemas de investigación y de sus consiguientes hipótesis, nos sitúa frente a una concepción compleja y multicausal de la Historia, donde se conjugan diversas variables para aproximar a una explicación y a la comprensión de los procesos. Giovanni Levi afirma que «… el verdadero problema de los historiadores es conseguir expresar la complejidad de la realidad, aunque esto implique utilizar técnicas descriptivas y formas de razonamiento mucho más intrínsecamente críticas consigo mismas y menos imperiosas que las anteriores.» (citado por Burke, 1993; p. 142)

Si bien la historia–problema surge ligada a la Escuela de los Annales y más bien al interés explicativo que a la necesidad hermenéutica de la Historia; recuperando estrategias comparativas, seriales, genéticas; creemos importante hacer notar, en la línea de lo que venimos afirmando, que no hay contradicción entre la adopción metodológica de una historia–problema, el reconocimiento del carácter hermenéutico del conocimiento histórico según las escuelas filosóficas del siglo XX, y una concepción de la Historia inspirada en una antropología personalista, que privilegie al hombre y sus decisiones libres como protagonista y gestor de los procesos, estructuras y sistemas históricos.

En todo caso, esta conjugación nos impone complejizar la noción de problema: ya no se trata sólo de establecer variables generales y regularidades, sino de articular en una explicación hermenéutica —comprensiva, por tanto— esas variables con el juego más o menos condicionado de la libertad humana.

Insistimos en que si hemos de asumir la complejidad de lo humano; el modo de abordar el conocimiento histórico también debe ser suficientemente permeable para captar de la mejor manera la multiplicidad de las relaciones interpersonales. Y la Historia entendida como historia–problema se nos presenta como una alternativa válida.

En síntesis…

Podemos afirmar que, los aportes epistemológicos y metodológicos de cada escuela o corriente historiográfica son valiosos; y posibilitan una mejor y más profunda comprensión de la realidad histórica. No se trata, sin embargo, de proponer una síntesis ecléctica de todas ellas, sino de precisar qué aportes de cada época del pensamiento historiográfico, nos han permitido construir nuestra propia concepción de la Historia, mirada desde un marco antropológico personalista, al que hemos hecho referencia antes. Podemos, entonces, definir a la Historia como el ámbito donde se pone en juego la libertad de la persona humana, asumiendo que esta persona humana, que cuenta entre sus notas esenciales su libertad y su inteligencia, es un ser único e irrepetible, pero a la vez profunda y necesariamente social: es siempre un ser con otros. La Historia, se construye así, a partir de las decisiones que cada hombre asume —y de las que no asume— a lo largo de su vida, decisiones que involucran siempre a los otros, y por ello mismo, son siempre —dialécticamente— individuales y a la vez comunitarias. Son protagonistas de la Historia todos los hombres y cada uno de ellos, en la medida en que cada persona es responsable de su proyecto personal de vida (y esto incluye opciones personales) pero también es responsable de posibilitar las condiciones para que los demás hombres puedan realizar sus propios proyectos de vida.

Asumimos así, el protagonismo de cada individuo que sostenía la Escuela Erudita alemana, pero también la dimensión social presente en las corrientes historiográficas del siglo XX, articulando los dos enfoques siempre desde la noción de persona humana. Persona humana cuyas dimensiones la constituyen como: un ser libre e inteligente; con la posibilidad de construir su propio proyecto personal de vida; un sujeto único e irrepetible, es decir, que sólo la persona puede encarar el desafío de dotar de sentido a su propia vida; y un ser con otros, condición que implica necesariamente la apertura al otro, porque sólo en relación con sus pares el hombre se humaniza.

A su vez, esta complejidad de lo humano y de lo histórico que hemos decidido asumir, nos obliga a pensar en estrategias metodológicas para abordar el

conocimiento histórico que sean también complejas. Creemos que la historia–problema, tal como la proponen algunos historiadores de la Escuela de los Annales y del Neomarxismo, resulta adecuada a nuestras necesidades metodológicas, con una observación: siempre que al asumir el carácter personal de toda empresa humana renunciemos a la posibilidad de lograr generalizaciones y regularidades como fin de nuestra investigación;[11] y admitamos que nuestra tarea de historiadores se propone comprender a los hombres: a cada hombre concreto que ha protagonizado su propia historia y alguna porción de la historia de la humanidad.

Insistimos en afirmar que la complejidad propia de la Historia, lejos de constituir una limitación, es su mayor riqueza; en la medida en que nos permite una mejor aproximación al hombre que es inabarcable en toda su complejidad y valor. La multiplicidad de métodos y la pluralidad de enfoques, resultan así útiles en la medida en que nos proporcionen algunos elementos para esa aproximación.

1 Ver el concepto en el apartado Algunas precisiones sobre la persona humana, ver aquí.

2 Recordemos, en relación al propósito de nuestro trabajo que Einstein acabó con la idea newtoniana del tiempo como magnitud constante y absoluta.

3 Nos referimos a los descubrimientos astronómicos de Nicolás Copérnico, complementados por las observaciones de J. Kepler y de G. Galilei que dieron cuerpo a la teoría heliocéntrica moderna.

4 El hombre habrá de descubrir que ya no es él el centro del universo —ni siquiera la Tierra lo es—, pero más aún: será consciente de lo inexacto de los relatos bíblicos tomados literalmente; se permitirá repensar un cúmulo de enseñanzas religiosas y cotejarlas con las observaciones que las ciencias proporcionan sobre el mundo conocido y sobre su propia vida. Se trata, por ello mismo, de una verdadera revolución no sólo en relación al conocimiento astronómico, sino en relación al pensamiento y a la actitud del hombre moderno europeo frente al conocimiento en general; que dará lugar a la sistematización de las ciencias modernas y a la conformación de estándares referidos al conocimiento científico.

5 En este sentido son importantes los aportes del estudioso francés P. Vidal de la

Blanche.

6 Se trata del equipo que conforman las profesoras Amalia Galetti, Nidia Perez Campos y Norma Menna de Vesco. La propuesta consta en una comunicación publicada en Actas VII Congreso Nacional de Filosofía y III Congreso de la Asociación Filosófica de la República Argentina. Río Cuarto, 22 al 26 de noviembre de 1993. UNRC.

7 Ver Los espacios como estructura de análisis del tiempo histórico: de lo universal a lo regional. Definición de una morfología de contenidos. S/d.

8 Aún cuando, como hace notar Julio Aróstegui, la hermenéutica tiene un origen anterior en relación al estudio de los textos sagrados. Ver La investigación histórica: teoría y método…

9 Citado por Julio Aróstegui, op. cit. p. 293.

10 La expresión es de José ORTEGA Y GASSET. (1914) Meditaciones del Quijote. En Obras Completas… p. 322.

11 Podemos adjudicarle espacio a las conceptualizaciones teóricas y a la obtención de regularidades como medios para la comprensión de lo histórico; pero admitiendo que la Historia siempre trasciende la esquematización propia de estos niveles de pensamiento.

CAPÍTULO IV

Adolescentes y escuela en contextos de posmodernidad

Habiendo sentado en los capítulos precedentes nuestra concepción antropológica, pedagógica y epistemológica, hemos de abocarnos al análisis de los procesos educativos de las últimas décadas en el país. Para ello, a continuación proponemos un somero análisis del mundo y la sociedad contemporánea que ha de permitirnos contextualizar la reforma educativa en el marco de cambios epocales cuyo impacto genera una crisis de los valores y modelos sociales tradicionales.

El siglo XX ha sido testigo de los cambios que ha generado la posmodernidad, entendida tanto como crisis o bien, como superación de la modernidad. A partir de entonces, el problema antropológico —la pregunta por el hombre— surge con fuerza. Numerosos aportes revolucionaron —desde la ciencia y desde la filosofía — las concepciones sobre el hombre y su lugar en el universo. Aportes que, a su vez, son resultado y expresión de procesos sociales y económicos del siglo XIX, como lo enuncia E: Hobsbawm: «Los acontecimientos más notables y controvertidos ocurridos en los campos de las ciencias sociales y humanas estuvieron en estrecha relación con la crisis en el mundo burgués ocurrida en las postrimerías de la centuria». (1998. p. 280)

La posmodernidad puede ser leída desde transformaciones que han acontecido en diversos ámbitos de la ciencia y del pensamiento, y que removieron las certezas del hombre moderno, instalando la duda y cierto escepticismo. Hemos de mencionar tres cambios que, a nuestro juicio revisten de considerable importancia a la hora de comprender al hombre del naciente tercer milenio. Estas transformaciones son: en relación a la concepción del tiempo, en la medida en que los cambios en torno a esta concepción implican nuevas dimensiones de la realidad física y del mundo, en relación a la idea que el hombre tiene de sí mismo, y finalmente, en relación a la actitud del hombre frente a la Trascendencia.

La concepción del tiempo aceptada durante la Modernidad, ha sido cuestionada a

lo largo del siglo XX, tanto por la Física, como por la Psicología y la Historia, disciplinas todas, que han ampliado las dimensiones de lo temporal. En relación a los aportes de la Física a la transformación del concepto de tiempo, es imposible dejar de lado las investigaciones de Albert Einstein, quien puso en discusión la concepción del tiempo como magnitud absoluta, consagrada desde el surgimiento de la física moderna en el siglo XVII. Tiempo y espacio —desde la teoría general de la relatividad— son relativos en relación a otras magnitudes como son las de masa y aceleración. De este modo, el mundo conocido ya no es tal; y el hombre tiene que resignarse ante la evidencia de que aquello que había sido una certeza ya no lo es. La Psicología aporta también a la ampliación de las dimensiones de lo temporal, con el descubrimiento de un tiempo existencial —vivido— y por lo tanto subjetivo y personal; concepción ésta, implícita en las teorías freudianas. Y, finalmente a mediados del siglo XX, el historiador Fernand Braudel incorpora en la Historia la noción de la multiplicidad de lo temporal con su conceptualización de las duraciones, que hemos desarrollado en páginas anteriores.[1]

Puede decirse entonces, que en el último siglo, se ha pasado del concepto lineal y ascendente de tiempo de la Modernidad, a un concepto múltiple de lo temporal. El tiempo ya no es la sucesión de minutos, horas, días, meses y años; ahora es una entidad sumamente compleja de percepciones, de cambios y de continuidades que marcan una sucesión ya no siempre tan lineal.

Otra de las transformaciones que amojonan el tránsito de la Modernidad hacia la Posmodernidad, refieren a la concepción misma acerca del hombre. En este sentido, las teorías freudianas acerca del inconsciente, contrastan con la idea de un hombre cuya principal característica es su ser racional. La mente se le aparece —al hombre del siglo XX— como algo sumamente complejo y fascinante. Instintos y grados de conciencia son elementos tan importantes como la actividad racional para explicar las conductas humanas. El hombre ya no es quien creía ser; y aún más, ya no sabe bien quien es. Transcribimos a continuación, una expresión de E. Hobsbawm que ilustra esta situación de duda y de desencanto ante la ruptura de las certezas que habían caracterizado al pensamiento moderno: «¿Qué quedaba de ese vigoroso ciudadano que trataba de conseguir objetivos racionales incrementando sus beneficios personales, si para la consecución de este objetivo se apoyaba en los “instintos” como los animales (Mac Dougall), si la mente racional sólo era un barco zarandeado por las olas y las corrientes del inconsciente (Freud) y si la conciencia racional no era más que una forma especial de conciencia “mientras que en su torno, separados de ella

por una pantalla sumamente tenue, se disponían formas potenciales de conciencia completamente diferentes" (William James,1902)?»(1998, p. 281)

Por último —y aún a riesgo de dejar de lado otros elementos importantes— hemos de señalar otra de las transformaciones de gran relevancia en la transición hacia la concepción posmoderna, y que nos ha de permitir perfilar el contexto en el que se desenvuelve la preocupación por el hombre en el pasado siglo. Este rasgo lo constituye la incidencia del pensamiento de Nietzsche. El filósofo alemán pone en tela de juicio otra de las certezas del hombre moderno de un modo diferente y novedoso, al repensar la concepción del hombre sobre sí mismo y sobre su mundo. La propuesta filosófica de Nietzche no se trata de una manifestación de ateísmo que implica negar a Dios; sino de un enfoque que excluye a Dios de toda discusión acerca del hombre. Dios no existe, porque el hombre ha ocupado su lugar y entonces la idea de Trascendencia carece de sentido. El hombre es quien se erige ahora en dios. El rechazo al ideal religioso cristiano, y a la idea de la sumisión del hombre a la voluntad de un Ser Supremo deja paso a la más absoluta orfandad del ser humano. Brigs y Clavin, acentúan esta idea y enuncian sus efectos en el plano de la vida social y política, a partir de la exaltación de la noción de poder: «Nietzsche, intuitivo y antiintelectual, luchó no sólo contra el teleologismo del siglo XIX, sino contra todos los siglos de cristianismo que lo habían precedido, haciendo hincapié en "la idea de poder en el hombre, la voluntad de poder, el poder en sí", insistiendo en que entre las pasiones positivas a las que había que dejar vía libre figuraban el orgullo, la alegría, la salud, el sexo, la enemistad y la guerra.» (Briggs y Clavín,1997 p. 200).

Estas verdaderas «revoluciones», que hemos presentados sucintamente, socavaron las certezas de la Modernidad en torno al hombre y su ser en el mundo; y preludiaron la conformación de una sociedad posmoderna que rescata y exalta algunos rasgos modernos, pero que rompe estruendosamente con otros.

Para caracterizar al mundo posmoderno debemos decir que es un mundo que vive en un eterno presente, que ha clausurado el pasado y que por ello mismo no puede pensarse en proyección hacia el futuro: es el mundo que congela el instante, lo eterniza.[2] La realidad es lo que el «zapping» en televisión: una permanente sucesión de momentos, por eso es que sólo interesa el aquí y el ahora. También es un mundo que ha perdido sus ideales y certezas, por ello es que «todo vale», y el relativismo se enseñorea del modo más absoluto, y a la vez engendra un fuerte desencanto. La crisis y la desaparición de los metarrelatos[3]

acentúa fuertemente el individualismo y el hedonismo.

A nivel social y también a nivel personal, se evidencia la pérdida de sentido de la vida, y con éste, la dilución de los ideales y proyectos, que la comprometen en decisiones y acciones que superan el egoísmo. Esta situación se presenta como un verdadero desafío para los educadores y la escuela, en la medida en que se trata de una problemática profundamente humana: sin sentido la vida carece de horizonte y de metas que trasciendan la mera dimensión del aquí y ahora, y de la satisfacción caprichosa de los deseos.

La sociedad posmoderna, idealiza la juventud como un valor absoluto, de tal modo que los sujetos pretenden permanecer siempre jóvenes —Andrés Motto dirá que se trata de la juvenilización de la sociedad (2003, p. 566)—, y esto genera alteraciones en los parámetros sociales de la modernidad y en los espacios que se les asigna a los adolescentes en el mundo del siglo XXI. «El adolescente es el consumidor más buscado; es el paradigma de la belleza y juventud física; es el modelo de la frivolidad y el descompromiso. Lo que antes era costumbre, ahora es moda: toda la sociedad quiere ser adolescente». (Barboza y otros, 2003.; p 72) Es decir que, asisitimos por un lado a un cambio de paradigma a nivel sociocultural, y además a un proceso que modifica sustancialmente la relación de los jóvenes y adolescentes con el mundo adulto. Esto provoca a la escuela nuevos desafíos, así como la necesidad de repensar la educación en función de dar respuestas o de posibilitar que el hombre encuentre el sentido de la propia existencia, y contribuya al crecimiento de la sociedad contemporánea desde un humanismo renovado.

Estas transformaciones, ilustran cómo, a lo largo del siglo XX, la humanidad experimenta un proceso de crisis y de ruptura de los ideales que durante los tres siglos precedentes habían infundido sentido a la vida. Así, el mundo colmado de certezas del siglo XIX, dio paso a la incertidumbre de la vigésima centuria. El orden y el progreso decimonónicos se esfumaron, los seres humanos comprendieron, ante la fuerza incontrastable de los hechos, que los avances científicos y tecnológicos sirven tanto a mejorar la condición de la vida humana como a destruirla. Esta dualidad de valor de lo científico–tecnológico, ha generado un cierto escepticismo. El siglo XXI se inició entonces, con la necesidad de «reconstruir» al hombre y con él, de «reconstruir» su entorno.

En este contexto, América Latina, está transitando a su vez, sus propios caminos. Se debate entre la pervivencia de estructuras pre–modernas que perduran desde

épocas anteriores a la llegada de España y de Portugal; en medio de una modernidad inconclusa —impuesta primero por los países ibéricos y luego por Gran Bretaña— que es fuente de contradicciones sociales, económicas y políticas; y se enfrenta a un mundo posmoderno cuyas categorías esenciales son exclusión e inclusión.

Así pues, la primera mitad del siglo XX estuvo signada aún por la incorporación —en calidad de periferias— de los nuevos estados al orden capitalista mundial, situación esta que describen con claridad Gustavo y Hélene Beyhaut : «En consecuencia, de un ciclo a otro, la separación de esas dos categorías de bienes [precios de la producción industrial y precios de la producción primaria] se ha ensanchado en perjuicio de los países subdesarrollados, lo que aumenta la dependencia y debilidad económica de los países productores de materias primas.» (1999, p. 39) Este proceso se ha visto matizado con algunos intentos —efímeros— de plantear otras alternativas para el subcontinente, como los que han protagonizado los nacionalismos de carácter popular.

La segunda mitad del siglo, en cambio, ha sido escenario de la inestabilidad política; los golpes de estado encabezados por las fuerzas armadas, el terrorismo de estado, los estallidos de violencia guerrillera, en el marco de las políticas de seguridad nacional; la paulatina consolidación de grupos de poder económico al margen y fuera del control de los organismos estatales; la persistente resistencia de los excluidos durante siglos de la vida económica de la región que se manifiesta por ejemplo en México y en Brasil. Estos son algunos de los elementos que conforman ese proceso de crisis de las instituciones y aún de los sistemas políticos, en que nos encuentra la posmodernidad con su correlato económico y tecnológico: la globalización. Hacemos nuestra, en este sentido, la expresión de Furtado: «No puede pasarse por alto que la actual es una época de enorme concentración del poder, que favorece a las grandes empresas. La tecnología moderna estimula ese proceso, pero no puede desconocerse que la fisonomía del mundo actual fue moldeada por fuerzas políticas. La globalización tiene muy evidentes consecuencias negativas, entre las que destacan la creciente vulnerabilidad externa y el agravamiento de la exclusión social.» (1998, p. 93)

En el escenario de toda esta problemática latinoamericana, se nos aparece la gran constante de la pobreza. Pobreza que, al decir de Rodolfo Kush,[4] se origina en la austeridad del hombre americano, pero que ha ido extendiéndose con un ritmo vertiginoso en las últimas décadas y que ya no es sólo carencia de tierras o de bienes, sino la ausencia de posibilidades y de oportunidades; pobreza —por ello

mismo— que somete a los hombres a condiciones de vida infrahumana y les impide enfrentarse a los otros como iguales. De acuerdo a las investigaciones de la CEPAL, «... se concluye que el proceso de superación de la pobreza se encuentra estancado en la región desde 1997, incluso con un leve deterioro en el 2003. Sin embargo, el mayor crecimiento económico proyectado para el 2004 permite prever que numerosos países seguirán en condiciones de cumplir la meta de reducir la pobreza extrema a la mitad en el año 2015.» (CEPAL, 2004) Y agrega el citado organismo en el mismo documento: «Con respecto a la distribución del ingreso, América Latina sigue siendo la región del planeta con peores indicadores, lo que se ve agravado porque en algunos países se observa incluso una acentuación de la concentración del ingreso. Por consiguiente, es imperioso el desarrollo de políticas distributivas que apunten a mejorar la capacidad de generación de ingresos de los estratos de menores recursos, tanto mediante el fortalecimiento de las redes de protección social como a través de la adopción de un modelo productivo más inclusivo.» El proceso histórico latinoamericano, está signado por la pobreza como elemento estructural, y es por tanto insoslayable esta dimensión de nuestra realidad a la hora de abordar la cuestión educativa. Consideramos necesario hacer notar que no se trata de un problema —el de la pobreza— meramente económico, sino que se relaciona con la equidad en relación al acceso a bienes culturales y materiales así como también en las oportunidades a las que acceden las personas.

Si nos remitimos al panorama local, la República Argentina no ha sido ajena a los procesos políticos latinoamericanos de la segunda mitad del siglo XX. La crisis de las democracias formales demasiado débiles, ha ido alternando en nuestro país con los gobiernos de facto, originados en golpes de estado que a su vez, evidenciaban una peligrosa politización del ejército. La inestabilidad política ha venido acompañada de políticas de endeudamiento y de abierto desprecio por los derechos de las personas. Así describe Luis Alberto Romero la estrategia de la última dictadura militar en Argentina: «En suma, la Reorganización no se limitó a suprimir los mecanismos democráticos constitucionales o a alterar profundamente las instituciones republicanas, como había ocurrido con los regímenes militares anteriores. Desde dentro mismo se realizó una verdadera revolución contra el Estado, afectando la posibilidad de ejercer incluso aquellas funciones de regulación y control que, según las concepciones liberales le eran propias.» (1998, p. 306)

El retorno de la democracia en 1983 no ha modificado mucho la situación social ni el panorama económico del país. Si analizamos la situación social y la evolución de la pobreza en nuestro país, podemos asumir que la pobreza, la desocupación, el aumento del empleo informal, y por consiguiente la desprotección social de gran parte de la población, resultan problemas graves y que condicionan las políticas de Estado. Las políticas neoliberales de las últimas décadas han acentuado estas problemáticas. «Las evidencias empíricas construidas en el marco de esta investigación y los antecedentes de investigaciones sobre los efectos de la pobreza en los procesos de crianza, socialización y formación de los niños, niñas y adolescentes; enfrentan a la sociedad argentina con el desafío de garantizar las necesidades humanas y sociales de la niñez y adolescencia y formas social y culturalmente aceptadas de satisfacerlas», dicen los autores del Informe conocido como Barómetro de la Deuda Social de la Infancia. (UCA–Fundación Arcor, 2010; p. 203). Aún cuando en las conclusiones que obtuvieron: «Se han podido advertir cambios relevantes en las condiciones materiales de vida de los hogares, y en algunas ofertas educativas…» (Idem; p. 203), los autores señalan la necesidad de profundizar las políticas tendientes a garantizar los derechos de niños y adolescentes.

En nuestro país, además el proceso de consolidación de la democracia se presenta plagado de trabas y contradicciones, que determinan que la instauración de una democracia liberal formal, no cuaje en una democracia real, participativa y con espacios para todos los argentinos. La debilidad de esta democracia formal, sin dudas ha tenido un impacto considerable en el curso de las políticas educativas, que se han visto sujetas al vaivén de intereses ajenos y no siempre legítimos.

El sistema educativo argentino, se estructuró definitivamente en la segunda mitad del siglo XIX, con el objetivo de contribuir a un proyecto político: la construcción del estado nacional.[5] Se orientó entonces, por un lado, hacia la alfabetización de la población, y en otro sentido, hacia la formación del ciudadano, tarea que exigía la transmisión de valores sociales y la construcción de una historia nacional así como la acentuación de los rasgos que posibilitaran la formación de una identidad de la Nación Argentina.

El aprendizaje, según el modelo pedagógico de la generación del 80, imperante en la segunda mitad del siglo XIX, se lograba con la acumulación de contenidos —entendiendo por tales sólo a los contenidos conceptuales— que el maestro exponía ante sus alumnos. La repetición y la memorización se constituían así en

las estrategias fundamentales para «fijar» esos saberes. El rol de los alumnos, era pasivo: se limitaban a recibir los conocimientos ya elaborados por los especialistas. Este modelo mantuvo su vigencia, pese a algunos cuestionamientos e intentos parciales de renovarlo, durante casi todo el siglo XX.

En las últimas décadas del siglo XX, Argentina ha iniciado un programa de reforma educativa, cuyos objetivos son el mejoramiento de la calidad educativa y la modernización de las estructuras del sistema educativo para posibilitar una mayor retención de los alumnos en los niveles de la enseñanza obligatoria. Este programa se ha visto jalonado por la ley Federal de Educación Nº 25194 de 1993 y la ley de Educación Nacional Nº 26206 de 2006, además de los numerosos documentos que emitieron los organismos competentes para la implementación.

Con este proceso de reforma se pretende una profunda revisión de la educación tanto en relación a las prácticas como así también de los marcos teóricos que las sustentan. En relación a la problemática que nos interesa particularmente abordar, la reforma educativa ha puesto de manifiesto la necesidad de una profunda reflexión en relación a las llamadas Ciencias Sociales, a las disciplinas que integran ese campo y la conveniencia, o mejor aún, la necesidad de su enseñanza.

Antes de analizar los presupuestos y criterios que animan a la transformación educativa de los años ”90, conviene hacer algunas referencias a los desafíos con que la escuela y el sistema educativo formal se enfrentan, y que son producto de los cambios epocales a los que nos hemos referido.

La educación de alumnos adolescentes en el contexto de la posmodernidad

La situación de los adolescentes en el contexto del mundo posmoderno es una de las cuestiones que debemos abordar para que pueda apreciarse con mayor nitidez la necesidad de profundizar en una pedagogía personalista, que se comprometa con la formación integral de los alumnos de la escuela secundaria, y que nos posibilite enseñarles a pensar. Un pensar que es también pensarnos históricamente y pensar el mundo de lo humano de esa misma manera. Este pensar históricamente no es otra cosa que el pensar situado al que ya hiciéramos mención.

Para iniciar una muy breve semblanza de los adolescentes contemporáneos y sus particularidades, hacemos nuestra la afirmación de Guillermo Obiols y Silvia Di Segni: «Nuestra conjetura es que buena parte de los adolescentes de fin de siglo se hallan influidos por un "clima de ideas" de posmodernidad. […] Pero no sólo buena parte de los adolescentes son posmodernos, sino que la sociedad misma se "adolescentiza" en las condiciones de posmodernidad y la escuela secundaria, una institución hija de las ideas de la modernidad, ingresa en una crisis mucho más profunda que en cualquiera de sus etapas anteriores.

El deterioro de la escuela secundaria argentina en el tiempo se mide por décadas; en el espacio, en mayor o menor medida, abarca a la casi totalidad de los establecimientos, y en cuanto a sus manifestaciones las hay de todo tipo y tenor.» (1993; Introducción s/d).

Según manifiestan los autores, el fenómeno posmoderno afecta a las sociedades en su conjunto y a los adolescentes en el marco general del entorno social. Las relaciones entre adolescentes y adultos se modifican a la par de un cambio en el escenario de los valores sociales.

Asumimos, desde luego, que la adolescencia no es un colectivo uniforme, y que las descripciones que encontramos en la bibliografía no reúnen los matices propios de diversos sectores sociales, muchos de ellos con problemáticas específicas; aún así hay ciertos rasgos generales que son epocales y que

describen climas —según la expresión de Obiols y Di Segni— que a su vez son apropiados para caracterizar la situación de los adolescentes contemporáneos, más allá y sin dejar de lado, las problemáticas específicas que pueden asociarse por ejemplo a la situación de los adolescentes pobres, o de los que presentan capacidades diferentes.

En un trabajo que mereció el reconocimiento de la Academia Nacional de Educación, Ricardo Barboza y sus colegas, afirman que: «Bajo la máscara de la identificación en “bandas” o “tribus”, los adolescentes esconden un fuerte individualismo propio de este tiempo. El “hacé la tuya” de la publicidad provoca que los chicos se agrupen y compartan en tanto y en cuanto haya ciertos elementos en común. Pero la lealtad al grupo se pierde ni bien lo personal corre algún tipo de riesgo.» (2003; p. 84). De este modo, perfilan algunos rasgos de la cultura adolescente, que son a su vez propios del contexto sociocultural de la posmodernidad. No sólo los adolescentes son individualistas, sino que toda la sociedad lo es, y aún más, desde los medios de comunicación y los sistemas de poder, se refuerza ese carácter.

Señalan los autores dos rasgos más que son muy notorios en los adolescentes: «También la caída de las utopías tiene íntima relación con este tema: no hay razones válidas para soñar un futuro, para planear algo que no sea el próximo minuto. Cultura del minutismo, donde “todo es ya”.» (Idem; p. 85). Estos rasgos guardan relación con la clausura del pasado y la inexistencia de futuro que propone la cultura posmoderna, y que resulta una de las áreas más importantes para abordar desde la educación, porque la clausura del pasado, implica una imposibilidad para pensarse y pensar el futuro. La persona humana se realiza en el tiempo y en la Historia, y es esa Historia personal, pero también social —la Historia de la humanidad— la que posibilita el arraigo y el desde dónde pensar un proyecto personal y también un proyecto social, que comprometa al hombre con los demás y otorgue sentido a la vida personal. Insistimos, en esta línea de argumentación: en la historicidad como dimensión constituyente del hombre y constitutiva de su ser persona.

El otro rasgo a señalar por los autores citados se refiere a ciertas limitaciones en relación al pensamiento, y ellos la expresan del siguiente modo: «Hay una dificultad para la lectoescritura en esta cultura de la imagen. Se da un detrimento de la posibilidad de comprender lo que se lee, y también una limitación en el desarrollo de ciertas capacidades del pensamiento.» (Idem; p. 91). Incluso, dirán unos párrafos más adelante, que el despliegue de los medios y la tecnología

audiovisual parecería ser un factor que idiotiza a los hombres. Consideramos acerca de esta cuestión —y siempre en relación con los fundamentos antropológicos que sustentan este trabajo— que no se trata de limitaciones o de una imposibilidad de pensar y de pensarse el hombre, que sea constitutiva de su ser, sino de una dificultad ocasionada por el entorno del mundo posmoderno, mundo que no sólo privilegia la imagen,[6] sino que descarta la reflexión y el análisis crítico, en la medida en que por un lado, devalúa el esfuerzo (todo debe conseguirse ya y sin demasiada dedicación); y por otro lado, clausura la posibilidad de futuro al negar la dimensión histórica de lo humano, con lo cual carece de sentido pensar el mundo. Pensar resulta además una tarea ardua y difícil, que compromete al hombre y le obliga a replantear su posición frente al mundo, a revisar sus criterios y a poner en duda lo ya «sabido».

Andrés Motto, afirma que: «Como se idealiza la juventud, la familia, las instituciones educativas y otras instancias sociales, tienden a no poner límites o contención a los deseos de los jóvenes. Así se potencia el principio del placer sobre el de la realidad. Se vive una actitud de “dejar hacer”, “dejar pasar” que no suele ayudar a madurar.» (2003; p.568). En estos términos, otros rasgos de este proceso de conformación de una sociedad que es toda ella adolescente, que no pone límites, que no define valores, criterios o principios, sociedad en la que si bien todo vale, nada en realidad vale demasiado como para comprometer la vida en ello. No se madura porque no se definen opciones personales ni se toman decisiones acerca de la propia vida y la relación con los demás que le otorguen sentido al vivir, y no se definen esas opciones ni se toman decisiones, porque no se reflexiona de manera lúcida y crítica; y además, porque elegir significa también descartar, y la cultura posmoderna no descarta sino que recicla.

Es en este contexto, en el que debemos repensar la educación, para que redefina su espacio aportando a la formación integral de la persona. Esta es una tarea esta que se le reclama a la escuela y que constituye su razón de ser.

Ismael Quiles afirmaba a mediados del siglo XX ya, en relación a la misión de la escuela: «La escuela, como continuación de la familia, debe dar al alumno una educación integral, es decir, debe educar al hombre completo. No hay ningún filósofo o psicólogo de la educación, que desconozca este principio. Ahora bien, ¿cómo puede la escuela dar una educación integral al alumno, si no puede hablarle en toda su carrera, de los problemas que más le interesan al hombre, si no le puede dar los últimos motivos de su conducta moral, si ha de limitarse en una palabra, casi exclusivamente a una serie de conocimientos positivos, que

dejan de lado, si en realidad quiere ser neutral, lo que más le interesa al alumno conocer para su propia vida y aún para interpretar los conocimientos positivos, que la escuela le quiere dar?» (1958; p.33). De este modo el autor, nos alerta acerca de uno de los rasgos de la educación: se trata de una práctica ética, en la medida en que educar implica formar en valores, y a la vez tomar decisiones sobre la formación de otros —los alumnos— que remiten siempre a contextos valorativos. Una educación que se afirme neutra en materia valorativa, es imposible, o bien es una forma ideológica de pensar el acto educativo.

Esta demanda de incluir en la educación la pregunta por el hombre y por el sentido de su vida, así como la reflexión en torno a valores; sigue siendo un desafío. No porque no se haga en las aulas, sino porque exige de la reflexión constante sobre las prácticas y la definición de criterios.

En relación a otra dimensión de la problemática, la posmodernidad y el cambio epocal afectan a todas las estructuras sociales, incluyendo también a la escuela. Así lo refiere Fernández Enguita: «… el cambio en el tiempo se vive también como cambio en el espacio, lo longitudinal como transversal: el público de la escuela es comparativamente más diverso, porque la sociedad es más diversa y porque sectores más amplios de ella acceden por más tiempo a la institución.» (2003; p. 23).

Es interesante hacer notar que si bien es cierto que la escuela se abre a sectores que por diversos factores habían permanecido al margen de su influencia, también va generando nuevos procesos de exclusión, en la medida en que no revierte las desigualdades sociales sino que muchas veces las reproduce y las profundiza.

El mismo pedagogo, refieréndose a la relación escuela–mundo posmoderno sostiene que: «Frente a este panorama [el de la sociedad posmoderna] la escuela formativa clásica y desinteresada aparece como un producto inevitablemente moderno: ella, junto al libro, era el instrumento privilegiado por el Iluminismo para lograr la emancipación de la humanidad. Frente al deslizamiento posmoderno, la escuela todavía es rígida y disciplinaria: hay timbres, horarios, agrupamientos de alumnos hay materias más o menos fijos. Frente al relajamiento, la escuela supone en el alumno un mínimo de ascetismo y esfuerzo que posibilite el cultivo de una persona.» (Idem; p. 122). Esta es una problemática que se destaca en numerosas ocasiones en ámbitos no especializados en educación. Y se insiste en la necesidad de «aggiornar» la

escuela, acomodándola a las demandas sociales y de los nuevos sujetos.

Sobre este particular, es interesante revisar la posición de Guillermo Obiols y Silvia Di Segni, quienes se definen contra la pedagogía que definen como «light», y contra cambios acríticos que conviertan a la escuela en un engranaje más en la estructura social posmoderna. No es objeto de nuestro trabajo desarrollar estas cuestiones, pero tanto Fernández Enguita como Obiols y Di Segni, coinciden en que revisar las prácticas escolares es una tarea que debe hacerse a conciencia, no se trata de descartar todo lo «viejo», sino de pensar cual es el rol que debe cumplir la educación y en función de él cual es el papel propio de la escuela. Desde estas reflexiones será posible cambiar de acuerdo a lo que verdaderamente necesitan los adolescentes y jóvenes de nuestro tiempo.

Podemos afirmar entonces, que hoy más que nunca, se impone repensar las prácticas educativas y el rol social de la escuela, para dar respuesta a las necesidades de los adolescentes y jóvenes.

Es importante tener en cuenta que es en la etapa de la adolescencia donde se conforma la personalidad adulta, y es por eso que resulta necesario recuperar el valor de la historicidad como constituyente y a la ver constitutiva de la identidad personal de cada adolescente que estamos formando en las escuelas, en particular el reconocerse como sujetos históricos, productos de un pasado personal y colectivo, les posibilitará definir sus metas personales y delinear su inserción social de un modo lúcido y comprometido, y que resulte verdaderamente de una elección libre.

1 Ver el apartado Del tiempo lineal al tiempo complejo, p. 57.

2 Michel Maffesoli hace referencia a «El instante eterno», titulando con esa expresión su libro acerca de las sociedades posmodernas. (MAFFESOLI, 2001).

3 Metarrelatos es un término que remite a las concepciones del mundo, tanto aquellas que proporcionan las religiones, como las que provienen de los sistemas filosóficos o de las ideologías.

4 «El estar aquí es previo al ser alguien porque supone un estado de recolección, de crecimiento o acumulación y, por lo tanto, de privación y de ayuno de objetos y elementos. Implica el ayuno frente a las cosas del mundo, porque esas cosas

pueden no darse…» (KUSH, 1986, p.177).

5 Nos referimos al sistema educativo nacional, ya que la preocupación por la educación y las acciones tendientes a garantizarla en la población surgen en el actual territorio argentino con el mismo proceso de colonización y poblamiento llevado a cabo por España desde el siglo XVI, y del que han sido protagonistas destacados los misioneros y las órdenes religiosas.

6 Lo que no sería un problema, sino por la absolutización de la imagen, que desvaloriza otras expresiones propiamente humanas.

CAPÍTULO V

Revisando los documentos de la transformación educativa de los años 90 y su revisión en 2006

En este capítulo, hemos de indagar en la propuesta de la Ley Federal de Educación, Nº 24195 y en la Ley de Educación Nacional Nº 26206, para establecer cuales son los criterios epistemológicos y antropológicos subyacentes en las citadas normativas así como en los documentos para su implementación que surgieran posteriormente. De este modo, podremos cotejar —a través del marco normativo— los supuestos que rigen la educación secundaria actual con los que sustentan nuestra propuesta.

De los documentos emanados del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación entre 1993 y 1998, referidos a la implementación de la reforma educativa en Argentina y que reglamentan su puesta en marcha, hemos de considerar: la Ley Nº 24195 «Ley Federal de Educación»; la Ley Nº 26206 «Ley de Educación Nacional», documentos para la concertación Serie A, Nº6 «Orientaciones generales para acordar los contenidos básicos comunes», Acuerdo Marco Serie A Nº 17 «Estructura curricular básica para la educación Polimodal»; «Contenidos básicos comunes para la educación Polimodal» todos ellos emanados del Consejo Federal de Cultura y Educación; la Resolución 84/09 del Consejo Federal de Educación (CFE) y Educación; la Resolución 180/12 del mismo organismo y su anexo «Núcleos de Aprendizaje prioritarios. Ciclo Orientado de Educación Secundaria. Ciencias Sociales; y la Resolución 182/12 del CFE y su anexo: «Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Ciencias Sociales 7º año de la Educación Primaria y 1º y 2º año de la Educación Secundaria/ 1º, 2º y 3º año de la Educación Secundaria». Todos los documentos constituyen las fuentes primarias para el análisis teórico acerca de los presupuestos antropológicos y pedagógicos de la transformación educativa vigente en nuestro país.

En esta selección de documentos hemos considerado aquellos que se refieren a la organización —estructura y fines— del nivel secundario de la educación

argentina, y los que abordan cuestiones ligadas a la enseñanza de la Historia, y proporcionan objetivos, contenidos, estrategias, así como la estructura curricular: espacios, carga horaria, etc.[1] Hemos de analizar dos cuestiones: los aspectos ligados al lugar de la Historia en los contenidos propuestos; y el espacio que se otorga a la enseñanza de la Historia en ese nivel del sistema educativo argentino.

La transformación educativa. Ley Federal de Educación[2] y Ley de Educación Nacional

[3]

La Ley Federal de educación constituyó el elemento normativo fundamental para el sistema educativo argentino, desde su promulgación en abril de 1993 hasta entrada en vigencia de la Ley de Educación Nacional a fines de diciembre de 2006. Ambas normas incluyen disposiciones acerca de aspectos muy diversos en relación al mencionado sistema educativo. Analizaremos sólo aquellos artículos que refieran a cuestiones tales como: el marco antropológico que sustenta el proyecto educativo, y al que deben ajustarse las políticas educativas, las estrategias pedagógicas y las decisiones epistemológicas; así como los artículos relacionados con la enunciación de los objetivos de la educación secundaria, que constituyen también , aunque en menor medida, un encuadre a las opciones pedagógicas y epistemológicas en relación a la enseñanza de la Historia en el mencionado nivel. Estos aspectos aparecen explicitados en los artículos 6º y 16º de la Ley Federal de Educación y en los artículos 8º y 30º de la Ley de Educación Nacional.[4]

El artículo 6º de la Ley Federal expresa el ideario del sistema educativo argentino y afirma que este «… posibilitará la formación integral y permanente del hombre y la mujer, con vocación Nacional, proyección Regional y Continental y visión Universal, que se realicen como personas en las dimensiones cultural, social, estética, ética y religiosa, acorde con sus capacidades, guiados por los valores de vida, libertad, bien, verdad, paz, solidaridad, tolerancia, igualdad y justicia.» Y agrega: «Capaces de elaborar, por decisión existencial, su propio proyecto de vida.» Notemos en la formulación del texto del Artículo citado dos elementos: la idea de formación integral y permanente, que implica el desarrollo no sólo de la inteligencia lógico formal, sino de todas las potencialidades y capacidades de los hombres, y la idea de que los sujetos de la educación son personas y, como tales, seres únicos e irrepetibles, libres e inteligentes, dotados de lenguaje y con una dimensión social que les es constitutiva. Por todo ello, son responsables[5] de sus actos y de sus

opciones; aún cuando estos se produjeran en las situaciones más desfavorables. La persona humana es siempre un ser con otros, un ser llamado al encuentro interpersonal y a la vida en comunidad.

En la Ley de Educación Nacional, se establecen como principios que legitiman la educación, los siguientes: «La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.» Si comparamos con el documento anterior, se evidencian coincidencias importantes, y diferencias llamativas. En relación al primer punto, podemos destacar que la Ley de Educación Nacional hace referencia también a la formación integral de la persona y a la capacidad de cada uno de definir su propio proyecto de vida; en estos aspectos se sostiene el planteo antropológico de la Ley Federal. Ahora bien, el art. 8º de la Ley de Educación Nacional no hace referencia ninguna a las dimensiones de la persona, aspecto éste que nos lleva a preguntarnos si se trata en realidad de la misma concepción antropológica. Además en la normativa vigente, se definen una serie de valores que se consideran socialmente importantes en la construcción del proyecto de vida personal.

Dos de los elementos presentes en ambas leyes —la idea de formación integral y permanente y la definición del hombre como persona— constituyen de por sí todo un programa pedagógico, y permiten determinar criterios para la elaboración de un proyecto educativo. A su vez, definen lineamientos que bien pueden articularse con una concepción de la Historia que debe posibilitarles, a los alumnos adolescentes de la escuela secundaria, elementos para descubrir en el pasado a los hombres y mujeres que lo protagonizaron; con sus intenciones, sus concepciones del mundo y de la vida. Implica también cierta definición en relación a las categorías espacio–temporales que completan nuestros criterios epistemológico: si la Historia ha de aproximarnos a la complejidad de lo humano, las coordenadas de espacio y de tiempo han de pensarse a su vez desde conceptualizaciones que posibiliten abordar esa complejidad.

A su vez, el artículo 16º de la Ley Federal de Educación, enuncia los objetivos del Ciclo Polimodal, que nos posibilitarán precisar aún mejor las condiciones para el planteo que nos ocupa. Establece la Ley Federal de Educación como objetivos de la Educación Polimodal:

Preparar para el ejercicio de los derechos y el cumplimiento de los deberes de ciudadano/a en una sociedad democrática moderna, de manera de lograr una voluntad comprometida con el bien común, para el uso responsable de la libertad y para la adopción de comportamientos sociales de contenido ético en el plano individual, familiar, laboral y comunitario.

Afianzar la conciencia del deber de constituirse en agente de cambio positivo en su medio social y natural.

Profundizar el conocimiento teórico en un conjunto de saberes agrupados según las orientaciones siguientes: humanística, social, científica y técnica.

Desarrollar habilidades instrumentales, incorporando el trabajo como elemento pedagógico que acrediten [sic] para el acceso a los sectores de producción y del trabajo.

Desarrollar una actitud reflexiva y crítica ante los mensajes de los medios de comunicación social.

Favorecer la autonomía intelectual y el desarrollo de las capacidades necesarias para la prosecución de estudios ulteriores.

Propiciar la práctica de la educación física y del deporte, para posibilitar el desarrollo armónico e integral del/la joven y favorecer la preservación de su salud psicofísica.

Destacamos de entre esos objetivos los relacionados con la formación de un ciudadano comprometido con el bien común y con el uso responsable de la libertad; y la pretensión de desarrollar en los jóvenes una conciencia de ser agentes de cambio positivos en la sociedad a partir de una participación activa y comprometida.

En cuanto a la Ley de Educación Nacional, los objetivos de la educación secundaria, resultan explicitados en los siguientes términos: «La Educación Secundaria en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía,

para el trabajo y para la continuación de estudios. Son sus objetivos:

Brindar una formación ética que permita a los/as estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática y preservan el patrimonio natural y cultural.

Formar sujetos responsables, que sean capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural, y de situarse como participantes activos/as en un mundo en permanente cambio.

Desarrollar y consolidar en cada estudiante las capacidades de estudio, aprendizaje e investigación, de trabajo individual y en equipo, de esfuerzo, iniciativa y responsabilidad, como condiciones necesarias para el acceso al mundo laboral, los estudios superiores y la educación a lo largo de toda la vida.

Desarrollar las competencias lingüísticas, orales y escritas de la lengua española y comprender y expresarse en una lengua extranjera.

Promover el acceso al conocimiento como saber integrado, a través de las distintas áreas y disciplinas que lo constituyen y a sus principales problemas, contenidos y métodos.

Desarrollar las capacidades necesarias para la comprensión y utilización inteligente y crítica de los nuevos lenguajes producidos en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación.

Vincular a los/las estudiantes con el mundo del trabajo, la producción, la ciencia y la tecnología.

Desarrollar procesos de orientación vocacional a fin de permitir una adecuada elección profesional y ocupacional de los/as estudiantes.

Estimular la creación artística, la libre expresión, el placer estético y la comprensión de las distintas manifestaciones de la cultura.

Promover la formación corporal y motriz a través de una educación física acorde con los requerimientos del proceso de desarrollo integral de los adolescentes.»

Si comparamos los objetivos para el nivel secundario de las dos leyes, podemos observar un cambio más importante que el que se explicita en los fines de la educación: mientras que la LFE menciona el compromiso con el bien común y el uso responsable de la libertad como objetivos enunciados en primer lugar, en el articulado de la LEN no aparece mención a ninguna de esas condiciones. El artículo 16º de la LFE propone lineamientos más amplios que tienen que ver con el posicionamiento social de los sujetos como actores reflexivos y comprometidos con el bien común, y la formación académica y disciplinar como elemento que le permita a los alumnos de la escuela media, crecer en ese sentido. El artículo 30º de la LEN, en cambio, pone énfasis en la formación académica intelectual y en el compromiso social, pero como dijimos sin referencia a la libertad de los estudiantes. Aparecen referencias muy escuetas a otros ámbitos de la formación, como por ejemplo el relacionado con la formación artística y del cuerpo.

De la propuesta de objetivos de la LFE, se desprende que la enseñanza de la Historia en consonancia con ellos ha de requerir una metodología que permita abordar la integralidad de lo humano y que ayude al pleno desarrollo de las condiciones que definen a la persona humana. Consideramos en este sentido que la propuesta de una metodología hermenéutica y de una Historia pensada en clave de historia–problema, asumiendo la complejidad de los procesos del pasado; constituyen herramientas válidas para apoyar los objetivos planteados en los incisos a), b),c), e) y f) del artículo Nº 16 de la Ley Federal de Educación. En cambio, del articulado de la LEN, se sigue que la enseñanza de la Historia debe proporcionar elementos en orden a promover jóvenes comprometidos con la defensa de los derechos humanos, el ejercicio de una ciudadanía responsable, la transformación del entorno social (aunque la Ley no explicita en que sentido, podemos suponer que en orden a los objetivos anteriormente citados).

Entendemos que esto sólo es posible desde una formación que tenga como finalidad principal el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo, de acuerdo a los criterios con que los hemos formulado, y que la enseñanza de la Historia en la escuela media, debe por lo tanto, dirigirse a desnaturalizar concepciones, a poner al descubierto prejuicios personales y sociales, que

permitan una mirada personal y crítica sobre la realidad y eviten el riesgo de la manipulación ideológica de los alumnos adolescentes. Es decir que la propuesta de ambas leyes se condice con una concepción compleja de la Historia que responda a una antropología personalista.[6]

Documento: Serie A Nº 06 «Orientaciones generales para acordar los contenidos básicos comunes»

El documento A Nº 06 integra la Serie de Documentos para la Concertación —emanados del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCYE) en el marco del proceso de transformación educativa impulsado en Argentina en la década de 1990— y tiene como objetivo proponer orientaciones generales para la elaboración de contenidos básicos comunes. Por orientaciones generales el documento entiende «… a los marcos de referencia epistemológicos vinculados al desarrollo de la ciencia y la tecnología en el país y en el mundo, y a los marcos de referencia pedagógicos, vinculados al desarrollo de la psicología, la didáctica y la teoría curricular.»

A su vez, el documento precisa el concepto de contenidos básicos comunes —CBC— de la siguiente manera: «Los Contenidos Básicos Comunes son la definición del conjunto de saberes relevantes que integrarán el proceso de enseñanza en todo el país, concertados en el seno del CFCYE [Consejo Federal de Cultura y Educación] dentro de los lineamientos de la política educativa nacional». Y establece como punto de partida para acordar Contenidos Básicos Comunes —CBC—, en primer lugar, que estos deben orientarse a la formación de competencias.[7] El documento Serie A Nº 06 resalta que el Consejo Federal de Cultura y Educación «… acordó competencias educativas en aspectos que hacen al desarrollo ético, socio–político–comunitario, del conocimiento científico tecnológico y de la expresión y la comunicación.», y afirma que las competencias integran distintas capacidades en estructuras complejas, así se mencionan capacidades intelectuales, capacidades prácticas y capacidades sociales.

En segundo lugar, el documento afirma que los Contenidos Básicos Comunes se apoyarán en un concepto amplio y renovado de contenido educativo, y precisa: «Los contenidos pueden —entre otras alternativas— discriminarse en conceptos, procedimientos y métodos, valores, normas y actitudes.»

En tercer lugar, el Documento Serie A Nº 06, propone criterios para la selección,

organización y formulación de los Contenidos Básicos Comunes, y sugiere ocho: significatividad social, extensión y profundidad, integración y totalización, articulación horizontal y vertical, actualización, apertura, jerarquización, claridad y sencillez. De estos ocho criterios hemos de explicitar sólo aquellos que guarden relación con la problemática que nos interesa abordar: la dimensión pedagógica de la Historia en la escuela media.

El primer criterio hace referencia a la necesidad de dotar a los contenidos básicos comunes de «significatividad social»; y esto es posible si son asociados a procesos cognitivos complejos que implican «… un dominio fecundo de contenidos procedimentales tales como buscar, registrar, organizar, analizar, utilizar y evaluar críticamente la información.» Se extiende asimismo, la significatividad social a valores que se relacionan con los derechos humanos y que posibiliten la realización del hombre como persona; y la recuperación de la historia «… que la comunidad atesora como valiosa y representativa de su identidad…»

El criterio de «extensión y profundidad» que se menciona en segundo lugar, establece la importancia de seleccionar y jerarquizar contenidos, teniendo en cuenta que la profusión de información y conocimientos hacen imposible abordarlos todos pero, afirma el documento, resulta necesario evitar omisiones significativas en los contenidos escolares.

El tercer criterio, enunciado como «integración y totalización» se refiere a la necesidad para el sujeto que aprende, de «… establecer conexiones de sentido entre los diferentes contenidos incluidos en los currículos.»

El criterio de «articulación horizontal y vertical», enunciado en cuarto lugar, insta a aprovechar la potencia educadora de los contenidos, tanto asegurando la coherencia «… al interior de cada campo o áreas curriculares y en la totalidad de los campos o áreas curriculares.» (articulación horizontal); como teniendo en cuenta «… la lógica interna de las distintas disciplinas y áreas del conocimiento, la evolución personal de los alumnos, así como la movilidad de la población escolar.»

«Actualización» es el término con el que se define al quinto criterio. Se alude a la conveniencia de presentar los contenidos como «… como productos no acabados de un proceso que se desarrolla en el tiempo, a través de una elaboración, presentación y contrastación de perspectivas múltiples.»

El sexto criterio es el de «apertura», y se refiere al «… conocimiento libre de prejuicios y respetuoso de otras formas de vida y resolución de situaciones.» Luego se enuncian dos criterios más que consideramos no son relevantes para los objetivos del presente trabajo; el séptimo criterio, «jerarquización», que resume lo explicitado en criterios anteriores: «La jerarquía en este caso estará dada por el grado de “significatividad social”, “extensión y profundidad”, “integración y totalización” y “actualización” de los CBC.»; y el octavo «claridad y sencillez de los CBC», porque se refiere al modo de formular los Contenidos Básicos Comunes y resulta puramente instrumental.

Finalmente, un cuarto apartado del Documento Serie A Nº 06, hace referencia a consideraciones preliminares acerca de los niveles de especialización del currículo; determinando un primer nivel nacional, un segundo nivel jurisdiccional y un tercer nivel institucional.

Documento Serie A Nº 17: «Estructura Curricular básica para la Educación Polimodal»

Este documento, que contiene la propuesta de Estructura Curricular básica para el nivel Polimodal; está organizado en dos apartados: uno en el que se presentan algunos fundamentos necesarios para la elaboración de la estructura curricular básica, y otro apartado que contiene las pautas que caracterizan a esa estructura curricular.

Los fundamentos enunciados para la definición de una estructura curricular básica, son: favorecer el desarrollo de competencias[8] fundamentales (sin explicitar cuales son ellas); facilitar el progresivo acercamiento a parámetros internacionales —en relación a la acreditación de la formación impartida en el nivel Polimodal—; atender a la diversidad de la oferta, resguardando la unidad del nivel; recuperar los contenidos básicos comunes y los contenidos básicos orientados en una organización adecuada para su enseñanza; contribuir a la construcción de un nuevo modelo institucional; facilitar la elaboración de normas de evaluación, promoción y acreditación ; y facilitar una transición ordenada desde la estructura anterior del sistema educativo hacia la nueva estructura propuesta por la Ley Federal de Educación. Podemos notar, en esta enumeración de fundamentos que aparecen planteadas cuestiones referidas a aspectos formativos y otras formales, y que se relacionan con la implementación de los cambios.

En cuanto a la caracterización de la estructura curricular básica, se diferencian tres tipos de espacios curriculares:[9] los espacios curriculares de todas las modalidades, los espacios curriculares propios de cada modalidad y los espacios curriculares de definición institucional. En relación a los primeros, el documento afirma que tienen como función «… garantizar una formación general centrada en el desarrollo del núcleo de competencias fundamentales.» Entre estos espacios y de acuerdo a las reglas de composición que el documento establece, las instituciones deberían incluir en sus diseños entre dieciocho y veinte espacios de un total de veinticinco propuestos. De esos veinticinco espacios que se ofrecen, sólo uno corresponde a Historia I, y si nos atenemos a las reglas de

composición, sólo es de inclusión obligatoria para la Modalidad Humanidad y Ciencias Sociales.

Los espacios curriculares propios de cada modalidad son un total de siete para cada una de ellas, cuatro son denominados espacios comunes y tres son espacios opcionales, que se enuncian en calidad de ejemplos orientadores en la propuesta que obra como Anexo del Acuerdo Serie A Nº 17. Para la Modalidad Humanidades y Ciencias Sociales no aparece pautado ningún espacio referido a la enseñanza de la Historia entre los cuatro comunes; y sí uno, denominado Historia II entre los ejemplos orientadores que corresponden a los espacios opcionales. Para las otras modalidades no se incluye ningún espacio curricular relacionado con los contenidos de la disciplina Historia.

Los espacios curriculares de definición institucional serían definidos por las instituciones atendiendo a la normativa vigente, al contexto institucional, a «… las demandas, necesidades e intereses de los/as alumnos/as», y a los criterios establecidos por cada jurisdicción provincial. Por esta razón, no hemos de considerar las propuestas en relación a la inclusión de contenidos de Historia en el caso de estos últimos espacios, ya que no es posible generalizar su aplicación a nivel nacional.

En líneas generales, este es el contenido del Documento Serie A Nº 17. Queremos destacar el recorte que se observa en relación a los espacios referidos a la enseñanza de la Historia, asunto del que nos ocuparemos en el próximo capítulo.

Contenidos Básicos Comunes y Contenidos Básicos Orientados para la Modalidad Humanidades y Ciencias Sociales[10]

Los Contenidos Básicos Comunes

Los Contenidos Básicos Comunes —CBC— expresan la Formación General de Fundamento, y «… retoman con mayores niveles de complejidad y profundidad los CBC de la EGB.» Están organizados en diez capítulos, de los cuales interesa a nuestro análisis el capítulo referidos a las Ciencias Sociales, por ser el único en el que se abordan contenidos relacionados con la Historia.

En la introducción al capítulo de los Contenidos Básicos de Ciencias Sociales se afirma que «Este capítulo incluye un conjunto de saberes básicos de las ciencias sociales de mayor nivel de complejidad y profundidad que en la EGB. Además, se focaliza especialmente en la escala geográfica mundial y en el tiempo histórico contemporáneo.» Y más adelante, agrega: «La elaboración de las competencias requeridas para la lectura comprensiva de la realidad social, resulta decisiva para la formación de personas capaces de participar en forma autónoma, solidaria y fundamentada en la evaluación y búsqueda de respuestas a los problemas de nuestro tiempo, y en el afianzamiento del sistema democrático.» Entre las competencias, el documento menciona a «… la búsqueda , selección, organización y análisis de múltiples fuentes de información adecuadas al nivel de comprensión de los alumnos y a los temas tratados, así como al ejercicio de la reflexión crítica referida a diferentes problemas sociales.»

El Documento «Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal» propone a su vez, contenidos que propicien la consecución de objetivos como: «… la comprensión y explicación del mundo contemporáneo a través de:

El estudio de las sociedades en relación con los procesos de globalización y la diversidad del espacio mundial.

El análisis de los procesos históricos contemporáneos.

La aproximación a la realidad argentina contemporánea.»

Esos tres ejes enunciados, definen los tres primeros bloques dedicados a los CBC de Ciencias Sociales, el bloque 4 se refiere a «Contenidos procedimentales para el conocimiento de la realidad social» y el bloque 5 contiene los «Contenidos actitudinales». En el documento se aclara que estos dos bloques deben vincularse permanentemente con los contenidos de los bloques restantes.

En la síntesis explicativa que precede a la enunciación de contenidos del bloque 1 «Las sociedades y el espacio geográfico mundial. Globalización y regionalización», se afirma que «El objetivo es preparar al alumno y a la alumna en el fortalecimiento de la conciencia nacional a partir de la comprensión de las especificidades locales y provinciales, y de la capacidad de pensar cuestiones globales.» Para ello, se estructuran dos conjuntos de contenidos: uno referidos a la configuración y dinámica del espacio geográfico mundial y americano, y otro a procesos económicos, desarrollo y calidad de vida.

En la síntesis explicativa correspondiente al bloque 2, se enuncia que «Los contenidos de este boque se articulan con los del anterior en la búsqueda de una profundización del conocimiento y la reflexión sobre los procesos históricos mundiales y americanos desde la segunda mitad del siglo XVIII hasta el presente.» La formulación de expectativas de logro y de contenidos conceptuales mantiene una estructura que se ordena a partir de la enunciación de procesos económicos, luego de procesos políticos, en tercer lugar se consideran los actores sociales y por último las manifestaciones culturales. Es importante hacer notar que, si bien se apela constantemente a la necesidad de integrar esas dimensiones, no aparecen integradas en la formulación de la propuesta de contenidos. Además, nos surgen algunos interrogantes a raíz de la presentación de los contenidos con la secuencia que hemos expuesto: ¿Por qué se ordenan los contenidos con preeminencia del factor económico si debieran responder a la Ley Federal de Educación que, como ya explicamos, asume una concepción personalista? ¿No sería entonces, más adecuado invertir el orden, o —mejor aún — articular las dimensiones de lo cultural, social, político y económico atendiendo a una presentación de contenidos que exprese la complejidad de la realidad histórica?

El bloque 3 se refiere a los contenidos relacionados con la Argentina contemporánea, y en la síntesis explicativa que contiene se afirma que «Se propiciará la reflexión en torno a la sociedad y la cultura. Se procurará que los

alumnos profundicen en la cuestión de la identidad nacional y la diversidad cultural, enfatizando en las continuidades y transformaciones en el período contemporáneo. Se analizarán rasgos culturales regionales y nacionales, y manifestaciones de la cultura popular en la Argentina contemporánea.» Para lograr esto, ser proponen contenidos de historia argentina a partir del proceso emancipador (fines del siglo XVIII), estructurados en relación a: ocupación del espacio geográfico, procesos económicos, cambios políticos, sociedad civil y cultura. Se observa nuevamente en este bloque, la presentación dicotómica de los ejes de análisis, en vez de un ordenamiento en procesos que permita la integración de esas diferentes dimensiones.

Tanto en la síntesis explicativa del bloque 2 como en la que precede la propuesta de contenidos del bloque 3 se expresa que «En el estudio de las diferentes dimensiones —económica, política, social o cultural— que abordan los contenidos propuestos en este bloque, se enfatizará la aproximación de los estudiantes a diferentes perspectivas teóricas, y se focalizará en la historia de las ideas, a través de la lectura de textos seleccionados de autores significativos.» Ahora bien, en ningún caso se incluye un eje temático que pueda proporcionar a los alumnos adolescentes del nivel Polimodal, algunas herramientas para poder comprender la diversidad de enfoques teóricos.[11]

En cuanto al bloque 4, en la correspondiente síntesis explicativa «Se propone, por una parte, la reflexión acerca de la producción de conocimientos por parte de las ciencias sociales, y se avanza en la realización de investigaciones escolares en las diferentes disciplinas sociales.» En concordancia con ello se establecen entonces, procedimientos como: la formulación de problemas y explicaciones provisorias; la selección, recolección y registro de información; el diseño de la investigación escolar; la interpretación de la información y la comunicación de resultados obtenidos. Se insiste en el manejo de conceptos y de principios explicativos propios de las ciencias sociales, y en la valoración de los «modelos» como marcos de referencia para aplicar a nuevos casos.

En este documento, «Contenidos Básicos para la Educación Polimodal», encontramos la formulación más completa acerca de la enseñanza de la Historia en el nivel Polimodal —hoy secundario— en el marco de los lineamientos proporcionados por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Los Contenidos Básicos Orientados

Atendiendo a lo pautado por el Documento Serie A Nº 17, que establece entre los espacios propios de cada modalidad de carácter opcional, uno denominado Historia II, y que afirma que «Los espacios curriculares propios de la modalidad con carácter opcional que se incluyan en la Estructura Curricular Básica deberán: contribuir a conformar el perfil de la modalidad en que se inserten a través de la recuperación de los CBO respectivos…», hemos de revisar la propuesta de los Contenidos Básicos Orientados para la Modalidad Humanidades y Ciencias Sociales, con el objeto de establecer cuales serían los contenidos asignados al espacio curricular Historia II.

Al aproximarnos al documento nos encontramos con que los Contenidos Básicos Orientados se organizan en dos capítulos. El primero de ellos denominado «Perspectivas de las Humanidades y de las Ciencias Sociales», contiene los siguientes bloques: el bloque 1 referido a «Problemas de Filosofía», el bloque 2 que aborda «Lengua y literatura», el bloque 3 acerca de «Sociedad, política y economía, el bloque 4 que versa sobre «Sociedad, cultura y comunicación». Como se observa, ninguno de los bloques contiene elementos referidos a la enseñanza de la Historia.

Hay algunas referencias al conocimiento histórico en la síntesis explicativa del bloque 1, en la que se afirma que «Dada la importancia de la perspectiva histórica en el estudio de la filosofía, se propone que al menos alguno de los temas elegidos se desarrolle a partir de un enfoque histórico que le permita a los estudiantes reconocer los grandes períodos de la historia de la filosofía.», también en la síntesis explicativa correspondiente al bloque 2 al decir el documento que: «El estudio de los movimiento literarios a través de la historia permite relacionar la literatura con otros discursos sociales y artísticos en cada período. Históricamente la literatura participa en los procesos de formación de las identidades nacionales, ofrece modelos lingüísticos, sociales, psicológicos, morales, políticos y consuetudinarios.» En el bloque 3 se explica que «Este bloque aborda contenidos correspondientes al conocimiento de la realidad social, política y económica a fin de que los y las estudiantes se familiaricen con

algunos conceptos y procedimientos básicos provenientes de la Sociología, las Ciencias Políticas y la Economía, con el marco de referencia que aportan la Historia y la Geografía», aunque no se ofrecen precisiones acerca de a qué se alude con la expresión «marco de referencia», ni contenidos que puedan iluminar al respecto. En el bloque 4 no encontramos ninguna alusión a la Historia ni al conocimiento histórico.

Por su lado, el capítulo 2: «Las Humanidades y las Ciencias Sociales: procesos de investigación e intervención», se estructura en dos bloques. El bloque 1 que se denomina «La elaboración del conocimiento en el campo de las Ciencias Humanas y Sociales», y el bloque 2 denominado «Proyectos en el ámbito de las Humanidades y las Ciencias Sociales». En ninguno de estos bloques se hace alusión al conocimiento histórico o a la Historia como disciplina.

Nos encontramos nuevamente ante una situación paradojal: se afirma la importancia del conocimiento histórico en la formación de los alumnos adolescentes, en calidad de «marco de referencia» que posibilite la profundización del conocimiento de la realidad social, para lo cual sería necesario que los alumnos contaran con un conocimiento del pasado histórico bastante amplio y con estrategias que les permitieran analizar diferentes interpretaciones en los contextos mentales y culturales en que se han generado. Ahora bien, el documento «Contenidos Básicos para la Educación Polimodal», no proporciona espacios suficientes ni propuestas explícitas acerca de qué contenidos en relación a la Historia se espera enseñar y cómo habrían de articularse con otros saberes, sean del área de las Ciencias Sociales o pertenecientes a otros ámbitos de conocimiento.

Resolución 84/09 del CFE: «Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria»

El documento, que acompañó la sanción de la Ley de Educación Nacional y fue publicado en 2009, propone entre las finalidades principales de la educación secundaria, la democratización del sistema, la posibilidad de acceso al nivel para todos los argentinos,[12] y la integración de la estructura y las prácticas educativas. Afirma entonces que: «Siendo la escuela el lugar privilegiado por la sociedad, para la transmisión y recreación de su herencia cultural, resulta central que las políticas a implementar contribuyan a recuperar nortes y referencias comunes que devuelvan un sentido de integración capaz de superar la fragmentación del sistema. Romper con la reproducción de las brechas sociales en brechas educativas resulta un imperativo para que nuestros adolescentes, jóvenes y adultos cuenten con una propuesta educativa igualitaria, mas allá de sus recorridos previos y de los lugares que habitan.»

A su vez propone como fines de la educación secundaria, los siguientes: «habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de los estudios». Y para ellos establece que el Estado a través de sus políticas debe garantizar:

2.1. El derecho a la educación de todos, siendo reconocidos como sujetos protagonistas de la sociedad actual, en el marco de diversas experiencias culturales, y con diferentes medios de acceso, apropiación y construcción del conocimiento.

2.2. La inclusión de todas y todos, a partir del efectivo acceso, la continuidad escolar y el egreso, convirtiendo a la escuela secundaria en una experiencia vital y significativa, tanto en su desarrollo cotidiano como para sus proyectos de futuro.

2.3. Condiciones pedagógicas y materiales para hacer efectivo el tránsito por el nivel obligatorio, con prioridad en aquellos sectores más desfavorecidos.»

2.4. Una formación relevante para que todos tengan múltiples oportunidades para apropiarse del acervo cultural social, de sus modos de construcción, de sus vínculos con la vida de las sociedades y con el futuro, a través de experiencias educativas que propongan articulaciones entre lo particular y lo general, entre lo local y lo universal.

2.5. Trayectorias escolares continuas y completas, entendidas como el recorrido a través del cual se adquieren aprendizajes equivalentes a partir de un conjunto común de saberes, para todos y cada uno de las/os adolescentes y jóvenes de nuestro país.

2.6. Condiciones para que las instituciones de educación secundaria establezcan vinculaciones con el nivel primario para posibilitar el ingreso, permanencia y egreso, y articular con las universidades, institutos superiores de formación docente u otras instituciones de educación superior, con diferentes ámbitos del estado u organizaciones sociales, culturales y productivas, como formas específicas de orientación escolar para la continuidad de los estudios, la vinculación con el mundo del trabajo y la aproximación y comprensión de las problemáticas del mundo global.

Como puede apreciarse en la enunciación de fines, el interés primordial en la escuela secundaria está dado en que los jóvenes alumnos tengan igualdad de oportunidades de acceso, en relación a la permanencia en el nivel y de resultados, que posibiliten a todos, particularmente a los adolescentes más desfavorecidos, la posibilidad de una inserción social exitosa. Se reconoce además al alumno adolescente como protagonista de la realidad social, que debe apropiarse del acervo cultural y de la tradición a través de su paso por la escuela secundaria.

Se afirma además en el documento que: «…las políticas públicas orientadas a mejorar la enseñanza en el nivel secundario deberán abordar las siguientes cuestiones: Recuperar la visibilidad del alumno como sujeto de derecho […], Recuperar la centralidad del conocimiento […] Establecer un nuevo diálogo con los saberes a ser transmitidos […] Incluir variados itinerarios pedagógicos, espacios y formatos para enseñar y aprender».

Acerca de la cuestión propuesta en tercer término: establecer un nuevo diálogo

con los saberes a ser transmitidos, el documento explicita: «Producir acuerdos sobre los saberes a ser transmitidos en la escuela secundaria implica la revisión del proyecto de socialización que la escuela promueve». Y agrega: «Para ello resulta necesario que las decisiones acerca de lo que es importante transmitir, en diferentes instancias de la experiencia escolar, cumplan con el objetivo de socializar desde múltiples oportunidades. Proponiendo a los estudiantes formas de ubicarse en un mundo y en sociedades altamente diversas, desiguales y cambiantes. Enriqueciendo sus visiones y promoviendo sensibilidades capaces de reconocer el valor de los conocimientos universales, estimulando la indagación de nuevos escenarios, estrategias y alternativas a partir de formas que estén abiertas a percibir e interpretar los valores y tradiciones regionales, locales y singulares.»

Finalmente, en relación a la última de las cuestiones que debe abordar la escuela secundaria y que consiste en: incluir variados itinerarios pedagógicos, espacios y formatos para enseñar y aprender, se establece que: «En las propuestas curriculares, se promoverán experiencias de aprendizaje variadas, que recorran diferentes formas de construcción, apropiación y reconstrucción de saberes, a través de distintos formatos y procesos de enseñanza que reconozcan los modos en que los estudiantes aprenden».

Si bien no hay referencias específicas a los contenidos de la educación secundaria, ni menos aún —como resulta de esperarse— a la enseñanza de la Historia, teniendo en cuenta las expresiones de la Resolución Nº 84/09 del CFE, podemos afirmar que esta disciplina resulta de gran importancia para posibilitar a los estudiantes adolescentes ubicarse en el mundo, enriquecer su mirada e indagar nuevas alternativas. Además, la propuesta de variar las experiencias y los formatos de aprendizaje resulta interesante a la hora de pensar en una formación renovada de los adolescentes que transitan la escuela media, tanto en el ámbito de la enseñanza de la Historia como del resto de las disciplinas.

Resoluciones 180/12 y 182/12 del CFE: «Núcleos de aprendizaje prioritarios. Ciclo Orientado de Educación Secundaria. Ciencias Sociales» y «Núcleos de aprendizaje prioritarios. Ciencias Sociales.7º año de la Educación Primaria y 1º y 2º año de la Educación Secundaria/ 1º, 2º y 3º año de la Educación Secundaria»

La primera de las Resoluciones mencionadas en el subtítulo refiere a la aprobación de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAPs) en Ciencias Sociales correspondientes al ciclo orientado, es decir, a los tres últimos años de la Escuela Secundaria; la otra corresponde a la aprobación de las modificaciones introducidas en el documento «Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para el Ciclo Básico de la Educación Secundaria" con ocasión de la elaboración de los NAPs correspondientes al Ciclo Orientado.

«Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para la Educación Inicial, Primaria y Secundaria fueron elaborados mediante un proceso que incluyó trabajo técnico, consultas regionales y discusiones y acuerdos federales. Participaron del mismo representantes de las provincias argentinas y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y equipos técnicos del Ministerio Nacional.

»Fueron aprobados en sesiones del Consejo Federal de Educación, en etapas sucesivas entre 2004 y 2011, por las autoridades educativas de las jurisdicciones.» (CFE, 2011, p. 4)

El documento citado aclara que en virtud de las diversas estructuras que adopta el sistema educativo en las diferentes provincias, los NAPs han sido formulados para 1º y 2º año de la Escuela Secundaria en el caso de las jurisdicciones —provincias y CABA— con Nivel Primario de siete años, y para 2º y 3º en el caso de las que tienen Nivel Primario de 6 años, en cuyo caso el 7º año de la Educación Primaria pasa a conformar el 1º año de la Secundaria.

Estos núcleos se proponen conjugar un conjunto de saberes comunes que respetando las diferencias jurisdiccionales proporcione a la educación argentina una «…perspectiva de conjunto…» (Idem; p.9) Se trata de lineamientos que

refieren a los saberes necesarios para la formación de adolescentes exclusivamente, sin hacer ninguna referencia ni recomendación en relación a la estructura ni a los espacios curriculares que debieran integrar los diseños curriculares que se reservan a las jurisdicciones.

El documento del CFE insiste en su Introducción en que «…estos saberes se constituyen en referentes ineludibles y estructurantes de la tarea cotidiana de enseñanza, en la que los maestros y profesores los resignifican y ponen en valor atendiendo a la heterogeneidad de las trayectorias escolares de sus estudiantes a la vez que las orientan hacia un horizonte de mayor equidad educativa.» Define a su vez los siguientes criterios para determinar los núcleos: que su presencia se considere indispensable, que sean saberes claves de validez y aplicabilidad general, relevantes para comprender el mundo contemporáneo y que sean condición para adquirir otros aprendizajes.[13]

Los NAPs se secuencian anualmente, dotando en cada curso escolar de mayor profundidad a los aprendizajes, sin embargo se pone énfasis en advertir que: «Los aprendizajes definidos no deben ni pueden ser interpretados linealmente como indicadores de acreditación vinculantes con la promoción de los alumnos. Tal como lo señalado en el apartado anterior, deben considerarse como indicios de progreso de los alumnos, los que determinarán las intervenciones docentes pertinentes.»

La formulación de los NAPs para el Ciclo Básico de la Educación Secundaria constituye una oferta del Sistema educativo que propone entre otros objetivos:

La construcción de una identidad nacional plural respetuosa de la diversidad cultural, de los valores democráticos y de los derechos humanos…

La construcción de una ciudadanía crítica, participativa, responsable y comprometida.

La comprensión sobre el carácter provisional, problemático e inacabado del conocimiento social […]

El interés por comprender la realidad social pasada y presente (mundial, nacional, regional, local) expresando y comunicando ideas, experiencias y valoraciones.

La identificación de distintos actores (individuales y colectivos) intervinientes en la vida de las sociedades del pasado y del presente, con sus diversos intereses, puntos de vista, acuerdos y conflictos […]

La complejización del tratamiento de las ideas de simultaneidad, cambio y continuidad y de otras nociones temporales, tales como proceso y ruptura, así como de diferentes unidades cronológicas.

La lectura e interpretación de diversas fuentes de información…

La reflexión y el análisis crítico de la información producida y difundida por diversos medios de comunicación sobre las problemáticas de mayor impacto social.

El trabajo con procedimientos tales como la formulación de interrogantes e hipótesis, la búsqueda y selección de información en diversas fuentes, su análisis y sistematización y la elaboración de conclusiones sobre temas y problemas sociales.

La comunicación de los conocimientos a través de la argumentación oral, la producción escrita y gráfica de textos y otras formas de expresión en las que se narren, describan y/o expliquen problemas de la realidad social del pasado y del presente, incorporando vocabulario específico.

Los contenidos que se incluyen en los NAPs para Ciclo Básico de la Escuela Secundaria están formulados en tres ejes, el primero: En relación con las sociedades y los espacios geográficos, refiere a los contenidos de Geografía; el segundo: En relación con las sociedades a través del tiempo, consigna procesos históricos relevantes referidos a la historia europea, americana y rioplatense, desde el siglo XV; y el tercer eje: En relación con las actividades humanas y la organización social, incluye contenidos de Economía y Sociología. Es decir que, si bien en la presentación de los NAPs se prefiere un criterio areal, en la formulación de los mismos se apela a la lógica disciplinar.

El eje En relación con las sociedades a través del tiempo incluye los contenidos que se refieren al conocimiento histórico que se pretende para los adolescentes de la Escuela Secundaria, y abarca procesos comprendidos entre la formación y desarrollo de las sociedades indígenas americanas y la formación de los estados

en Hispanoamérica a comienzos de siglo XIX para el 1° año; para el 2° año reserva el estudio de los procesos de construcción del Estado Nacional Argentino, de consolidación y ampliación de las formas democráticas, así como de los quiebres del orden institucional que caracterizaron buena parte del siglo XX. Con la formulación en 2012 de los NAPs para el Ciclo Orientado de la Educación Secundaria, se recortaron los núcleos previstos para 2° año, aprobándose la versión que actualmente rige de los NAPs para el Ciclo Básico por Resolución 182/12 del CFE.

A su vez, los NAPs para el Ciclo Orientado de la Educación Secundaria, se aprobaron mediante la Resolución 180/12 del CFE. El documento propone una serie de metas a lograr que incluyen desde opciones y lineamientos de la política educativa nacional, como por ejemplo:

El fortalecimiento de lazos sociales que contribuyan a la consolidación de una Argentina plural, diversa, fraterna y democrática, sustentada en el respeto de los Derechos Humanos.

La construcción de una ciudadanía crítica, participativa, responsable y comprometida social y políticamente.

La experiencia de participar y comprender el sentido de diferentes celebraciones y conmemoraciones que evocan acontecimientos relevantes para la escuela, la comunidad, la nación y la humanidad […]

El abordaje de acontecimientos y procesos sociales desde un enfoque contextual y procesual, considerando la perspectiva de género y la interculturalidad.

Otros objetivos se vinculan al aprendizaje de categorías específicas de las disciplinas que integran el área: Historia–Geografía– Economía. Para el caso de la Historia se registran:

La comprensión de distintas dimensiones analíticas (económica, social, política, cultural, espacial) y de sus relaciones, para el estudio de las sociedades del

pasado y el presente.

El análisis de situaciones problemáticas desde la multicausalidad y la multiperspectividad, identificando los actores intervinientes, sus intereses, las racionalidades de sus acciones y las relaciones de poder.

La apropiación de conceptos clave para el análisis de la organización social, económica y política de las sociedades contemporáneas, tales como cultura, poder, territorio, Estado, régimen político, gobierno, relación sociedad–naturaleza, trabajo, estructura social y económica, conflictos y tensiones.

La comprensión de nociones y conceptos temporales para el análisis de las transformaciones de las sociedades y los territorios, tales como proceso, cambio, simultaneidad, rupturas, continuidades y periodizaciones.

Por último, algunas metas se refieren a saberes de carácter procedimental:

La participación en variadas experiencias de interacción oral, como debates y exposiciones, con el objetivo de promover el intercambio y la discusión, la formulación y contrastación de argumentos, la construcción válida y pertinente de discursos relacionados con temáticas del campo.

La lectura crítica de diversas fuentes (testimonios orales y escritos, material periodístico, audiovisual y digital, fotografías, mapas, imágenes, narraciones, entre otras), contrastando puntos de vista y reconociendo los argumentos en que se sustentan, para el estudio de las distintas sociedades y territorios.

La escritura de textos vinculados con el área de Ciencias Sociales a partir de la delimitación de un tema o el planteo de un problema; la selección, sistematización y jerarquización de la información; el establecimiento de relaciones y la elaboración de conclusiones.

Puede notarse la reiteración de objetivos, formulados de un modo más o menos similar entre los dos documentos, lo que da cuenta de la unicidad de criterios a la

hora de establecer los NAPs, tanto en lo que refiere específicamente al conocimientos histórico como a saberes que incluyen procedimientos específicos de las Ciencias Sociales.

Los contenidos propuestos para el Ciclo Orientado están articulados por disciplinas. Para la formulación de los núcleos específicos de Historia se apeló a la reformulación de los previstos para 2° año del Ciclo Básico, teniendo en cuenta que la extensión de la obligatoriedad de la enseñanza al nivel secundario, hacía posible desagregar algunos de los núcleos para ganar profundidad en su estudio. La modificación consistió en circunscribir los procesos a desarrollar en el 2° año del Ciclo Básico a la formación del Estado Nación y a la consolidación de la economía agroexportadora hasta su crisis en 1930, siempre enmarcados en los procesos contemporáneos de la historia europea y latinoamericana. De este modo, se focalizó la propuesta de NAPs para la formación orientada en los procesos que se inician con la crisis económica mundial de 1930, los cambios socioculturales, tecnológicos y políticos de la segunda mitad del siglo XX, los movimientos sociales y los procesos de crisis de las democracias posteriores a la 2° guerra mundial. El eje vertebrador está dado por el análisis de la historia argentina y latinoamericana. Aún así, los NAPs retoman contenidos correspondientes al Ciclo Básico ya que: «Los dos primeros saberes enunciados abordan problemáticas históricas que se desarrollan entre fines del Siglo XIX y comienzos del Siglo XX. Estos saberes representan la continuidad de algunos de los acordados para el Ciclo Básico en el eje: «Las sociedades a través del tiempo» e incorporan nuevas perspectivas para su abordaje».

En cuanto a su presentación, se han explicitado en un solo bloque atendiendo a que las jurisdicciones tienen potestad para definir una progresión de uno, dos o tres años para incluir la enseñanza de la Historia. La profundidad con que se trabajen los contenidos, dependerá entonces de la cantidad de espacios curriculares y de la carga horaria asignada a cada uno.

La propuesta de contenido de los NAPs tanto para el Ciclo Básico como para el Ciclo Orientado, acentúa el estudio de los procesos contemporáneos y de la historia reciente. También se visualiza un recorte que implica considerar los contenidos históricos enseñables en la Escuela Secundaria a partir del proceso de formación del mundo moderno y su crisis a lo largo del siglo XX. Se prioriza de esta manera la profundidad del análisis, el trabajo a partir de problemas, el análisis de diversas fuentes y enfoques historiográficos por sobre la extensión de los contenidos. Ello está en consonancia con los objetivos planteados por los

documentos, y por la LEN a la que responden.

1 Hemos dejado de lado los Contenidos Básicos Comunes para el 3º Ciclo de la EGB que corresponden a la implementación de la Ley Federal de Educación y los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para Tercer Ciclo/Nivel Medio, que fueran emitidos en 2004, en el marco del proceso que llevaría a sancionar la Ley de Educación Nacional. El motivo de la exclusión de estos documentos es que en ellos no se aborda la Historia como disciplina, sino que se refieren a la enseñanza de las Ciencias Sociales, y entre los contenidos referidos a Ciencias Sociales, se incluyen los que pertenecen a la Historia. Consideramos que la problemática de la inserción o no de la Historia en el conjunto de las Ciencias Sociales, amerita un análisis en particular que no podemos encarar en el presente trabajo; y que implica considerar cuestiones epistemológicas y metodológicas específicas de ese campo, así como de la propia disciplina.

2 Esta ley, que lleva el Nº 24195, fue sancionada en nuestro país en abril de 1993, y resultó de un proceso de transformación educativa que se inició con la Convocatoria al Congreso Pedagógico Nacional en 1987. Se trata de la primera ley de educación que se refiere al sistema educativo argentino, abarcando todos sus niveles; y pretendió constituir un encuadre teórico, antropológico y pedagógico, así como normativo para todos los niveles del sistema educativo argentino.

3 Sancionada en diciembre de 2006, con el Nº 26206, esta ley intenta revisar dificultades surgidas de la aplicación de la anterior, aunque no ha mediado un buen diagnóstico de las causas del fracaso de la Ley Federal de Educación, ni de los aportes positivos. Se inscribe en el marco de recuperar el espíritu y la tradición de la Ley 1420 de 1884, así como de garantizar la obligatoriedad de la enseñanza de todo el ciclo secundario.

4 El texto de las leyes, como de todos los documentos oficiales que citaremos en las páginas siguientes, se encuentra a disposición de los lectores en la página web del Ministerio de Educación.

5 Responsabilidad que no es sólo individual, sino que siempre es social: cada persona es responsable por y ante sí misma, pero también por y ante los demás.

6 Criterio presente en el texto de ambas normativas, al menos en cuanto al uso

del concepto de persona para referirse al ser humano.

7 «Las competencias se refieren a las capacidades complejas, que poseen distintos grados de integración y se ponen de manifiesto en una gran variedad de situaciones correspondientes a los diversos ámbitos de la vida humana, personal y social.

»Son expresiones de los distintos grados de desarrollo personal y participación activa en los procesos sociales. Toda competencia es una síntesis de las experiencias que el sujeto ha logrado construir en el marco de su entorno vital amplio, pasado y presente.» CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN, XII Asamblea Extraordinaria. Recomendación 26/92

8 Definidas en el documento como «…capacidades complejas que se ponen en juego en una multiplicidad de situaciones y ámbitos de vida, que integran y articulan conjuntos de saberes de distinta naturaleza y características, en el marco del ejercicio de valores éticos compartidos.» Cfr. Nota pie de página anterior y podrán observarse algunas diferencias en la definición del concepto de competencias, que acentúan ciertos matices en un caso y otros en el otro.

9 «Un espacio curricular organiza y articula, en función de criterios pedagógicos, epistemológicos y psicológicos, un conjunto de contenidos seleccionados para ser enseñados y aprendidos en un tiempo institucional determinado. Puede adoptar distintos formatos –taller, seminario, laboratorio, proyecto– o integrar varios de ellos.» Documento Serie A Nº 17.

10 Estos documentos, fechados en julio y febrero de 1997 respectivamente son anteriores al Documento Serie A Nº 17 que analizamos antes; sin embargo, hemos preferido seguir en nuestro abordaje un criterio lógico y no cronológico, aún cuando no coincida con el criterio del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología — MECyT —.

11 Sin herramientas teóricas adecuadas, los alumnos que cursan la educación secundaria se encuentran desvalidos para poder en primera instancia, decodificar los presupuestos desde los cuales los autores construyen su hermenéutica, y también para poder construir con solidez una interpretación personal de esos procesos, confrontando las propias cosmovisiones con los planteos de los especialistas.

12 En consonancia con lo dispuesto por la LNE en su artículo 16: «La

obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria.»

13 «Un núcleo de aprendizajes prioritarios en la escuela refiere a un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que incorporados como objetos de enseñanza, contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio». (Res 225/04 – CFE)

CAPÍTULO VI

La transformación educativa ¿Cambio o más de lo mismo?

Para abordar este interrogante, que quienes nos dedicamos a la enseñanza en escuelas secundarias nos formulamos con bastante frecuencia, será necesario profundizar el análisis de los documentos, deteniéndonos no sólo en la formulación del texto, sino en los criterios antropológicos y epistemológicos subyacentes, poniendo en juego nosotros también, estrategias de análisis crítico y reflexivo; con el objetivo de formular propuestas, tanto en el marco de lo que ellos sustentan, como en algunos casos, en contradicción y superadoras de los criterios que determinan.

A lo largo del trabajo hemos ido esbozando los elementos que permiten sostener nuestro planteo inicial que da cuerpo a nuestra concepción antropológica y epistemológica: la reflexión acerca de las potencialidades educativas de la Historia en la escuela secundaria argentina. Así, hemos considerado las concepciones acerca de la Historia y del conocimiento histórico más significativas y de mayor valor epistemológico.[1] Aproximamos también una definición antropológica que nos permitiera la descripción del concepto de pensamiento crítico y reflexivo que hemos acuñado en calidad de categoría de análisis, para —a partir de él— reflexionar acerca de la Historia y sus potencialidades en la formación de los alumnos adolescentes de la escuela secundaria argentina. E hicimos alusión al contexto de la práctica educativa contemporánea, que ha puesto en crisis a todos los niveles del sistema educativo, y en particular a la escuela secundaria. Esta situación de crisis se nos aparece como propicia para la reflexión, a fin de proponer alternativas que resulten en una verdadera transformación de la educación, acorde a las necesidades de las personas del siglo XXI.

En este capítulo, habremos de confrontar nuestra concepción de la Historia como posibilitadora del pensamiento crítico y reflexivo, con la concepción que subyace en el corpus jurídico y normativo que vertebró el proceso de

transformación educativa argentina de la década de los años ´90, así como con la que impregna los documentos emanados desde 2006 y que impulsan una nueva reforma al proyecto encarnado por la Ley Federal de Educación; para así finalmente, extraer algunas conclusiones que nos permitan hacer propuestas en orden a la temática que nos convoca: las potencialidades educativas de la Historia en la formación del pensamiento crítico y reflexivo en la escuela secundaria argentina.

La adopción de un encuadre teórico conceptual —epistemológico y pedagógico — acerca de la Historia y del conocimiento histórico,[2] constituyen lineamientos para la implementación de estrategias pedagógicas, y constituyen también criterios en orden a la formación de los futuros ciudadanos argentinos, y esto es competencia de las Autoridades de la Nación. Es importante tener en cuenta, que aún cuando ese encuadre teórico no aparezca explicitado, sí queda implícito en la normativa e impregna las políticas educativas. Nos proponemos entonces desnaturalizarlo, a los efectos de hacerlo explícito.

Nuestros criterios para el análisis

En relación con los objetivos del presente trabajo, que constituye una instancia de reflexión, hemos seleccionado algunas variables, que conforman nuestro instrumento metodológico para aproximar los dos niveles que articulan el presente trabajo: por un lado el nivel de análisis teórico–conceptual de la Historia en cuanto realidad humana, y de las posibilidades del pensamiento para aproximarse a esa realidad; y por otra parte el nivel jurídico–administrativo de la legislación vigente en nuestro país en relación a la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria.

Para ello, hemos de seguir un doble camino que sea a la vez epistemológico y metodológico. Esto nos permitirá darle coherencia y continuidad al análisis; definiendo conceptualizaciones y proporcionando ejes transversales a toda nuestra propuesta; y nos posibilitará abordar las dos grandes cuestiones presentes cada vez que usamos el vocablo «Historia»: la realidad histórica en tanto que realidad humana, en tanto que acontecer, en tanto que pasado específicamente humano; y el estudio, el análisis, la investigación y fundamentalmente la interpretación de esa realidad pasada.

La Historia concebida como proceso complejo conformado a partir de relaciones interpersonales, como ámbito en el que se pone en juego la libertad humana, será el criterio fundamental de análisis de las propuestas pedagógicas que surgen con la reforma educativa enunciada a partir de la Ley 24195 —Ley Federal de Educación— y de los documentos que reglamentan su implementación, así como de las modificaciones que resulten de la actual Ley de Educación Nacional Nº 26206 y los documentos emanados del Consejo Federal de Educación para su aplicación. Ahora bien, una concepción de Historia como la mencionada, exige, correlativamente, una concepción de tiempo y de espacio también complejos. Los aportes de Braudel en torno a la multiplicidad de las duraciones, y las propuestas que invitan a pensar el espacio como espacio humanizado, relacional y multirrefencial, nos permiten articular categorías de análisis que nos aproximan a esa «mirada» compleja del pasado humano.

La coherencia de la propuesta que intentamos concretar nos exige adoptar también criterios metodológicos que posibiliten salvar la complejidad de lo histórico y el protagonismo de la persona humana. Así hemos optado por una metodología hermenéutica que, sin negar la importancia de los procesos, de las estructuras y de los sistemas en la Historia, nos permita encontrar a los hombres concretos que les han dado origen y los sostienen. Y por último, convenimos en afirmar que esta Historia compleja y múltiple, sólo es posible de ser abordada desde el planteo de problemas.

Reiteramos la necesidad de mantener una coherencia lógica entre los criterios antropológicos subyacentes, los criterios pedagógicos y las propuestas epistemológicas explícitas, en cualquier propuesta pedagógica, para evitar caer en posiciones eclécticas y ambiguas que dificulten un proyecto educativo. Del ahí la necesidad de determinar, en primer lugar si existe esta coherencia en la propuesta del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación en relación a la enseñanza de la Historia.

Análisis de los documentos y propuestas

Ley Federal de Educación Nº 25194 y Ley de Educación Nacional Nº 26206

La Ley Federal de Educación Nº 24195, ha proporcionado el marco antropológico y pedagógico a la educación argentina por una década. Si bien ha sido reemplazada por una nueva normativa, el modelo pedagógico que se inspiró en ella aún está vigente en las escuelas secundarias, ya que la sanción a fines de 2006 de la Ley de Educación Nacional Nº 26206, sólo introdujo en las escuelas un cambio de denominación del sistema y de los cursos correspondientes: se pasó del 3º Ciclo de la EGB y el nivel Polimodal, a la enseñanza secundaria, recuperando la denominación de 1º a 5º³ año de la escuela anterior a los 90. Por ello es que hemos decidido considerar ambas normativas en forma comparativa, para poder evaluar con mayor certeza la transformación educativa y su impacto en la escuela.

De acuerdo a lo que establece el artículo 6º de la LFE, encontramos que el Estado Argentino asume una concepción personalista del ser humano, cuando afirma como aspiración en relación a los alumnos del sistema educativo nacional: «... que se realicen como personas en las dimensiones cultural, social, estética, ética y religiosa», y luego agrega: «... capaces de elaborar, por decisión existencial su propio proyecto de vida...» En el artículo 8º de la LEN, se hace referencia a la condición personal del ser humano en los siguientes términos: «… desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida.»

La adopción de este encuadre antropológico personalista presupone reconocer en el hombre a un ser único, dotado de rasgos que le son propios y que lo distinguen de los demás, pero también dotado de una serie de dimensiones comunes y por ello específicamente humanas, como han de ser la inteligencia y la libertad, la condición de ser social y la posibilidad de lenguaje. Estas dimensiones presuponen que la persona humana es persona desde el comienzo mismo de su existencia, dado que esas dimensiones son constitutivas de su ser persona, pero a su vez, la persona construye su ser persona en la relación con los demás y en el volverse sobre su interioridad. Por ello, sostener una concepción

personalista implica asumir al hombre como un ser dotado siempre de posibilidades, nunca acabado, siempre proyecto: proyecto de ser, y en última instancia siempre misterio.

Atendiendo a los artículos 6º y 16º de la Ley Federal de Educación y a los artículos 8º y 30º de la Ley de Educación Nacional, que remiten al marco antropológico y pedagógico de la transformación educativa operada en Argentina en la década de 1990 y su posterior revisión en estos últimos años, y a los objetivos de la educación argentina, podemos afirmar que el rol de la Historia en la escuela media deberá ser el de favorecer procesos de reflexión en los adolescentes acerca de sí mismos, de sus posibilidades y de las circunstancias en las que les toca actuar, en el doble carácter de sujetos del cambio social y por lo mismo de la Historia; y de herederos de un proceso histórico ya en marcha, que los condiciona, ofreciendo oportunidades y límites a la acción personal.

Podrá además proporcionar una mirada integral a la realidad del hombre, sin circunscribirla de manera exclusiva a las variables con que se estudian los sistemas económicos y sociales, o los cambios políticos, sino abriéndola a una dimensión cultural del pasado que proporcione herramientas para comprender y valorar toda expresión humana, personal y comunitaria.

La enseñanza de la Historia en la escuela media, posibilitará la reflexión acerca de las consecuencias y efectos del ejercicio de la libertad personal, para contribuir en la toma de conciencia por parte de los adolescentes, sobre la importancia de un obrar reflexivo, comprometido y responsable, como expresa el artículo 16º de la LFE.

Se puede apreciar la importancia de la Historia en la formación de los adolescentes argentinos, de acuerdo al ideario y a los objetivos para el nivel Polimodal que contiene la Ley Federal de Educación, y a los que corresponden al nivel secundario según la Ley de Educación Nacional[4] en la medida en que la enseñanza de la Historia resulta insoslayable para la formación integral de las personas; favorece la comprensión de los procesos, al proporcionar un marco contextual; y fundamentalmente promueve y facilita procesos de reflexión.

Ahora bien, esto exige repensar la enseñanza de la Historia, y las condiciones de posibilidad de la misma; teniendo en cuenta la revisión de los criterios con los cuales se enseña la disciplina, pero también replanteando condiciones operativas tales como el número de alumnos en cada curso, la carga horaria asignada o la

frecuencia de las clases, y también las posibilidades reales de contar con la infraestructura necesaria.

En consonancia con el marco antropológico que sustenta la Ley Nº 24195 y el que explicita la Ley Nº 26206; podemos afirmar que la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria argentina, debe inscribirse en una concepción de Historia que nos posibilite aprehender al hombre en todas sus dimensiones, que se constituya en el ámbito en el que se pone en juego la libertad de las personas en los contextos particulares —sociales, históricos y culturales— en los que les toca vivir, que no subestime las realizaciones personales pero tampoco los contextos, las prácticas y los valores sociales que operan dialéctica y dialógicamente en la relación con los seres humanos. Es decir, una concepción compleja de la Historia será la que nos permita asumir por un lado a la persona con su especificidad, su unicidad y su libertad; y por otra parte, asumir las estructuras mentales, culturales, socioeconómicas y políticas en las que las personas ponen en juego sus decisiones libres.

A su vez, esta concepción de la persona humana a la que suscriben las leyes y la concepción de Historia que consideramos mejor se ajusta a ella; nos exige adoptar una concepción compleja del tiempo histórico, de acuerdo a las categorías de la duración explicitadas por Fernand Braudel; en la medida en que sólo desde ella será posible el abordaje de la complejidad de los procesos históricos y de las múltiples interrelaciones personales presentes en la Historia.

Para mantener la coherencia del planteo que proponemos, deberemos asumir una concepción de espacio también compleja. Así consideramos que la noción de espacio geohistórico, proporcionada por Amalia Galetti, Nidia Pérez Campos y Norma Menna, articulada por las autoras en línea con el pensamiento de Braudel, proporciona una categoría para el análisis del pasado que hace posible abordar las relaciones interpersonales y a su vez de las personas con el medio, entendiendo por tal, no sólo el ambiente físico sino también el medio sociocultural y las representaciones de los sujetos sobre el mismo.

En relación a los criterios metodológicos, hay que precisar en primer lugar que estos guardan relación directa con los criterios epistemológicos en la medida en que se desprenden de estos últimos. Así es que, si el planteo antropológico personalista de la Ley Federal de Educación y el menos claro de la Ley de Educación Nacional, nos ha compelido a asumir una concepción compleja de la Historia, del tiempo histórico y del espacio entendido como geohistórico; los

criterios para la comprensión y el conocimiento del pasado también han de permitirnos una aproximación a la complejidad de lo humano. Habremos de aceptar entonces, la necesidad de enfoques hermenéuticos y comprensivos sobre el pasado, enfoques que superen la mera explicación —externa siempre al objeto de conocimiento—[5] para posibilitarnos un atisbo de las intenciones y de las motivaciones de los sujetos históricos, sean éstos individuales o colectivos; y a su vez, la articulación de ellas y los contextos socioculturales, económicos, políticos, mentales, en que las personas con sus intenciones y motivaciones se encuentran insertas y actúan.

La metodología de planteo de problemas de investigación, en consonancia con lo ya expresado, habrá de hacer posible el abordaje de realidades tan complejas como las que componen el objeto de estudio de la Historia, y a su vez, nos acercará a la comprensión de tal complejidad propia de la persona humana y de su devenir histórico, ya que el planteo de problemas de investigación exige recortes en la temática que ha de abordarse, pero también proporciona una visión de contexto, una mirada del todo sobre el cual se recorta el problema. Si bien la metodología de investigación histórica no es idéntica a la de enseñanza de la disciplina, asumir como criterio que el conocimiento histórico es producto de la interpelación que hacemos, desde las demandas de nuestro presente al pasado; implica aceptar también que los alumnos adolescentes de la escuela media deben comprender esta lógica de aproximación y de construcción del conocimiento sobre la realidad pasada. Es decir, nuestros criterios metodológicos en relación a la producción del conocimiento histórico, así como los epistemológicos en relación a la realidad histórica y la posibilidad de su conocimiento; han de definir los criterios pedagógicos acerca de la enseñanza de la Historia.

Finalmente, podemos afirmar que el marco antropológico de la Ley Federal de Educación Nº 24195; y que enuncia la Ley de Educación Nacional Nº 26206 coincide con nuestras propias opciones antropológicas, por lo cual nuestras propuestas epistemológicas y metodológicas en relación a la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria argentina son perfectamente articulables con esas normas jurídicas.

Los objetivos para la educación argentina propuestos en el artículo 16º de la Ley Federal de Educación Nº 24195 así como los que se expresan en el artículo 30º de la Ley de Educación Nacional son ambiciosos, como corresponde a una propuesta seria de formación de jóvenes, adolescentes y niños, quienes serán en el futuro los artífices del destino de nuestro país; pero justamente por ello, para

que el planteo pedagógico de la mencionada ley resulte eficaz —y no sólo una expresión de deseos—, es necesario generar condiciones de aplicación adecuadas y convenientes.

Documento: Serie A Nº 06 «Orientaciones generales para acordar los contenidos básicos comunes»

El Documento Serie A Nº 06, aborda cuestiones generales en orden a la elaboración de los contenidos básicos comunes, sin explicitar cuáles deberían ser estos. No hay por lo tanto referencias explícitas a la enseñanza de la Historia ni al lugar que le cabe al conocimiento histórico en la propuesta pedagógica de la reforma educativa.

Aún así, creemos que es posible, a la luz de los indicadores que hemos formulado en el capítulo anterior, revisar los criterios generales para la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes, y establecer algunos puntos de contacto que nos permitirán luego sustentar nuestra tesis, acerca de la importancia del conocimiento histórico en la escuela secundaria.

Encontramos un primer punto de contacto en la concepción de la Historia que hemos desarrollado como primer criterio epistemológico: una Historia en perspectiva cultural posibilita el desarrollo de procesos cognitivos complejos, y favorece especialmente a una comprensión del pasado que ayude a situarnos con mayor lucidez frente al presente; es decir que favorece el logro de capacidades sociales, la reflexión acerca de los valores que definen nuestra identidad y nuestro lugar en el mundo en relación con otras culturas, alentando la tolerancia y el respeto por aquellas comunidades que son diferentes; y posibilita hacer conexiones de sentido de los acontecimientos y procesos del pasado entre sí, y en relación a las problemáticas del presente.

En este sentido, la enseñanza de la Historia en la escuela media argentina puede articularse con el criterio de significatividad social, en la medida en que facilita procesos de análisis y evaluación crítica de la información; y posibilita al estudiante situarse ante la identidad de su pueblo. También la enseñanza de la Historia, de acuerdo a la concepción de la disciplina que proponemos, posibilita establecer conexiones de sentido entre diferentes contenidos, tal como indica el tercer criterio enunciado en el documento Serie A Nº 06, que se denomina «Integración y totalización».

Los criterios de actualización y de apertura que establece el documento, requieren de sujetos capaces de pensar críticamente la realidad y de pensarse a sí mismos como protagonistas tanto de los cambios como de las continuidades culturales, sociales, económicas y políticas; y en este proceso, es necesario recuperar a la Historia como posibilitadora del pensamiento crítico y reflexivo, pensamiento que involucra todas las dimensiones de las personas y que es propiamente humano. Esto es así, en la medida en que son la Historia y el conocimiento histórico, los que nos permiten concebir la realidad humana y las producciones de los seres humanos «… como productos no acabados de un proceso que se desarrolla en el tiempo, a través de una elaboración, presentación y contrastación de perspectivas múltiples», de acuerdo a lo pautado en el documento que nos ocupa. Sólo desde esta comprensión desnaturalizada de los procesos históricos le es posible al ser humano liberarse de prejuicios y ser «...respetuoso de otras formas de vida y de resolución de situaciones...»

Podemos afirmar, teniendo en cuenta lo dicho, que adoptar las concepciones de tiempo y espacio complejas y múltiples que constituyen nuestros otros criterios epistemológicos, posibilitan un segundo punto de diálogo con las propuestas del documento Serie A Nº 06, en tanto favorecen la selección y jeraquización de contenidos, de acuerdo a lo que plantea el segundo criterio para la selección, organización y formulación de los Contenidos Básicos Comunes: «extensión y profundidad», y posibilita a su vez la coherencia interna y el mantenimiento de una lógica compleja en los procesos históricos. Esto implica atender, en vez de a una secuencia o sucesión simple de acontecimientos, a la estructuración de la información en sistemas complejos que requieren de la contrastación de perspectivas y de una hermenéutica constante.

Los criterios metodológicos que describiéramos en el capítulo anterior: el enfoque interpretativo —hermenéutico— del conocimiento histórico y la propuesta de reconstrucción del pasado histórico a partir de la historia–problema, se articulan con los criterios de actualización en relación al abordaje del conocimiento como no acabado, provisorio y sujeto a nuevas miradas e interpretaciones; con el criterio de apertura en relación a favorecer actitudes de tolerancia y constituirse en herramientas útiles para la resolución de problemas; con el criterio de integración y totalización en tanto propician conexiones de sentido que permitan ordenar y articular los datos del pasado en interpretaciones y explicaciones con significatividad presente.

La adopción de esta metodología en la escuela media argentina implica no sólo

la necesidad de «enseñar Historia» sino la de enseñar a pensar la Historia y consecuentemente, en la medida en que, como asumimos a lo largo del presente trabajo, la Historia es el ámbito de realización de la libertad personal, se trata entonces de enseñar a pensarnos históricamente, es decir: en situación. En este sentido, la adopción de una concepción de la realidad como realidad compleja y contingente, la adopción de una metodología hermenéutica, y el planteo de la Historia como historia–problema, aseguran el desarrollo de actitudes de tolerancia y de apertura al otro, y el cuestionamiento de los prejuicios y preconceptos; en la medida en que hacen patente el carácter situado e histórico de todas las producciones humanas.

No hemos encontrado contradicciones entre los criterios que se formulan como orientaciones generales para acordar los Contenidos Básicos de la Educación Polimodal en el Documento Serie A Nº 06, y la propuesta epistemológica y metodológica acerca de la Historia y del conocimiento histórico que venimos enunciando. Por el contrario, la referencia al logro de competencias educativas entendidas como capacidades complejas, la concepción amplia de los contenidos, que abarca no sólo conceptos sino también procedimientos y métodos, valores, normas y actitudes; presuponen una formación integral del sujeto. A su vez, los criterios enunciados para la selección, organización y formulación de los Contenidos Básicos Comunes guardan consonancia con el planteo inicial que sustenta una formación integral, asumiendo al ser humano en toda su complejidad.

Documento Serie A Nº 17: «Estructura Curricular básica para la Educación Polimodal»

Este documento nos permite un nivel de aproximación al problema de la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria, diferente a los anteriormente abordados; en la medida en que ya no se trata de orientaciones generales, de enunciados de principios y de objetivos, sino que se propone una estructura curricular y se asignan espacios, aún cuando no se especifican contenidos para esos espacios.

A pesar de los enunciados de la Ley Federal de Educación Nº 24195 y del Documento Serie A Nº 06, en relación a los objetivos del nivel Polimodal, que incluyen la formación integral del hombre, sujeto libre y reflexivo, y por lo tanto responsable de sus actos, ciudadano comprometido con el bien común y con el cambio social en sentido positivo; la estructura curricular asigna un espacio muy exiguo a la enseñanza de la Historia, disciplina con un enorme potencial en orden a formar esas condiciones de la persona humana.

De los treinta espacios curriculares que debe cursar un adolescente a lo largo de la educación secundaria, sólo es de inclusión obligatoria une espacio curricular —Historia I— para la Modalidad Humanidades y Ciencias Sociales: el espacio Historia I. Ahora bien, si atendemos a las reglas de composición, resulta de inclusión casi obligatoria el espacio curricular propio de carácter opcional denominado Historia II en esa modalidad.[6] Los alumnos adolescentes que optaran por el cursado de cualquiera de las otras modalidades, no cuentan con ningún espacio curricular de inclusión obligatoria referido a la enseñanza de la Historia. Conviene recordar aquí, que a lo largo de la Enseñanza General Básica, tampoco se destinan espacios para la enseñanza de la Historia, sino que los contenidos de la disciplina que se proponen a los alumnos, se estructuran en el marco de las Ciencias Sociales, y esto implica una importante distinción epistemológica y metodológica.

Puede darse la situación entonces, de que alumnos adolescentes hayan transitado por el sistema educativo argentino completando el nivel secundario, sin haber

cursado nunca un espacio destinado al estudio de la Historia.

Atendiendo a otro aspecto, y en relación a las variables que hemos propuesto como criterios para el análisis de los documentos, hay que señalar que el recorte de los espacios curriculares destinados a la enseñanza de la Historia, así como la disminución de la carga horaria si tomamos en cuenta el total asignado al nivel Polimodal en relación al de la escuela media anterior a la Ley Federal de Educación Nº 24195, conspira contra la posibilidad de enseñar una historia entendida como realidad compleja.

Recordemos que plantear la complejidad de la realidad histórica demanda un análisis desde múltiples perspectivas, integrando contextos, definiendo categorías como las de tiempo y espacio que son categorías complejas; en la medida en que se conforman a partir de entretejer procesos, acontecimientos, intencionalidades, percepciones, mentalidades, etc. Desde luego, este abordaje complejo de la realidad histórica implica un presupuesto de horas cátedra superior al que insume una enseñanza lineal del pasado, y al que demanda una presentación uniforme de los procesos históricos, cualquiera sea el enfoque epistemológico que se adopte. Pensar la realidad histórica como compleja exige destinar una mayor carga horaria a la enseñanza de la Historia.

A su vez, si retomamos los criterios metodológicos que propusiéramos para el análisis del documento Serie A Nº 17 —comunes al análisis de los demás documentos que hemos abordado— nos encontramos nuevamente con la dificultad que genera lo exiguo de los espacios asignados a la enseñanza de la Historia. La concepción del conocimiento histórico como un saber hermenéutico determina que solo pueda obtenerse ese conocimiento en virtud de una metodología hermenéutica también ella, y del planteo de la Historia como historia –problema.

La adopción de estos criterios metodológicos en relación a la enseñanza de la Historia, insumen a su vez, crecientes períodos de trabajo y de estudio, en la medida en que implican proporcionar a los alumnos adolescentes de la escuela secundaria la información acerca de los procesos históricos como primer paso, pero además exigen de un tiempo personal de cada alumno para confrontar fuentes, analizar la información y asumir una interpretación personal del proceso. Si bien mediados por el profesor e incluso por el grupo de pares, estos procesos son en última instancia personales.[7]

Estos procesos de construcción y de reflexión acerca del conocimiento histórico requieren que los alumnos adolescentes de la escuela secundaria argentina puedan aprehender la lógica del conocimiento histórico y esto último sólo es posible si conocen los procesos mediante los cuales los historiadores han arribado al conocimiento, si comprenden como los contextos de cada época con sus concepciones, sus valores, sus costumbres, han posibilitado y a la vez han condicionado la construcción del conocimiento histórico. De esta manera, podrán asumir el carácter contingente y provisorio de cualquier interpretación acerca del pasado, y podrán reflexionar asumiéndose como jóvenes y adolescentes del siglo XXI que revisan la Historia nacional y mundial desde una perspectiva situada. Si no se asegura esta comprensión resulta incierto que los adolescentes logren aproximarse al pasado histórico con una actitud crítica y reflexiva, actitud que proviene siempre de un compromiso hermenéutico.

Se vuelve redundante aclarar que este proceso de comprensión de la lógica del conocimiento histórico y de los procesos que lo han posibilitado a lo largo de la Historia de la humanidad, insumen un importante presupuesto de tiempo, en un doble sentido: no sólo una carga horaria semanal significativa, sino también una secuencia a lo largo de toda la educación secundaria, ya que en la medida en que estos procesos son de reflexión y de maduración personal del conocimiento, no pueden circunscribirse a un solo curso lectivo.

Lo ya explicitado, nos permite enunciar que hay una contradicción entre los principios y los objetivos enunciados en la Ley Federal de Educación Nº 24195 y en el documento Acuerdo Marco Serie A Nº 06 del Consejo Federal de Cultura y Educación, que regula la implementación de la reforma educativa que enmarca la Ley citada, por un lado; y el Documento Serie A Nº 17, emanado del mismo Organismo Educativo, y cuya finalidad es definir pasos más concretos en ese proceso de implementación de la transformación educativa.

En relación a lo que afirmamos precedentemente, podemos detectar como el enfoque centrado en la persona y que promueve una formación integral en todas sus dimensiones que contiene la LFE y el documento Serie A Nº 06, se disuelve en una serie de lineamientos en relación a la estructura curricular que se asumen en el documento Serie A Nº 17 y que responden mejor a una lógica eficientista de mercado con una fuerte tendencia a la especialización pero sin asegurar los espacios básicos referidos a una sólida formación integral.

Podemos afirmar que nos encontramos entonces, ante un criterio reduccionista

en cuanto refiere a la formación integral de la persona humana, y uno de los indicadores que nos permite esta aseveración es el recorte que se hace a la enseñanza de la Historia, reducida para la mayoría de los alumnos adolescentes de la escuela media argentina a un solo curso a lo largo de la Educación Polimodal, con las limitaciones que esto implica en cuanto a una verdadera formación del pensamiento crítico y reflexivo.

Contenidos Básicos Comunes y Contenidos Básicos Orientados para la Modalidad Humanidades y Ciencias Sociales[8]

Los Contenidos Básicos Comunes

Una primera característica que queremos hacer notar es que en la presentación de los Contenidos Básicos Comunes no se alude a la Historia como contenido propio y diferenciado de otros saberes, sino que se proponen contenidos de Ciencias Sociales, entre los que se incluyen algunos referidos al conocimiento histórico. Así en la introducción del capítulo referido a las Ciencias Sociales del documento «Contenidos Básicos para la Educación Polimodal», se afirma: «Los contenidos propuestos en este capítulo recogen el aporte de la historia, la geografía, la sociología, la economía, la antropología y la ciencia política.» Resulta claro que cada una de estas disciplinas tiene su propia lógica interna, recortan distintos objetos de estudio de la realidad social y los abordan con diferentes instrumentos metodológicos. Por eso es que la lógica de las ciencias sociales, no es la lógica con que se construye el conocimiento histórico.

Además, se aclara, como ya hemos visto, que el objetivo de la inclusión de contenidos de ciencias sociales es favorecer en los alumnos adolescentes la comprensión de la realidad social contemporánea. Ahora bien, si cotejamos los Contenidos Básicos Comunes con documentos como el Serie A Nº 17, vemos que —lejos de formularse espacios curriculares para la enseñanza de las ciencias sociales— se proponen espacios curriculares para la enseñanza de las disciplinas que abordan el estudio de lo social. Así se definen espacios como: Geografía I y II, Historia I y II, Sociología, Ciencia Política o Economía. Podemos inferir entonces que se pretende un enfoque integral de los problemas sociales, desde un abordaje disciplinar de aspectos de la realidad social que —según se afirma en la propuesta de contenidos básicos comunes— posibilitan la comprensión de esos problemas y un compromiso transformador por parte de los alumnos del nivel secundario.

Ya hemos mencionado que en la introducción a los CBC de ciencias sociales se enfatiza el estudio de la historia mundial contemporánea desde el proceso de la doble revolución europea[9] hasta el presente; y a partir de ese recorte se busca el ejercicio de la reflexión crítica y a la generación de actitudes participativas por parte de los adolescentes que cursan la escuela secundaria en relación a la vida

social.

Focalizaremos nuestras observaciones en los contenidos sugeridos en los bloques 2 y 3 que refieren al conocimiento histórico, para confrontarlos con los criterios de análisis que hemos propuesto en el Capítulo I de la Segunda Parte de este trabajo.

Es interesante constatar que tanto en el bloque 2 «Los procesos históricos contemporáneos», como en el bloque 3 «La Argentina contemporánea», los contenidos se presentan desagregados, siguiendo esta fórmula: dimensión económica, política, social y cultural (en el caso del bloque 3 se incluye una primera dimensión de análisis referido al ámbito geográfico: la conformación del espacio geográfico). Más allá de los enunciados acerca de la necesidad de un abordaje complejo que propicie la reflexión crítica y la comprensión de procesos, no hay, en la formulación de los contenidos un criterio «procesual»: no se enuncian procesos para luego desagregarlos en sus elementos constitutivos a los efectos del análisis y finalmente recuperar la unidad del proceso en una nueva síntesis, sino que se formulan los contenidos parcelados, como si las dimensiones de la realidad a las que se alude pudieran abordarse por separado.

Por otro lado, ambos bloques limitan el análisis a procesos muy acotados: la consolidación del capitalismo y su reacomodamiento a partir de las dos guerras mundiales, por un lado; y el proceso de construcción y consolidación del Estado Nacional argentino en el marco de la inserción de nuestro país en el mundo capitalista. Es decir, siempre se gira alrededor del análisis de sociedades capitalistas, con rasgos más o menos acentuados según las condiciones particulares de los espacios y los fragmentos temporales que se tengan en cuenta.[10] Ahora bien, se nos presenta un nuevo interrogante ante esta propuesta temática: ¿cómo lograr que los alumnos del nivel secundario conciban al capitalismo como una estructura social y económica contingente si no pueden comprender el origen de la ideología que sustenta esa estructura, y si no abordan el estudio de otro tipo de estructuras sociales y económicas precapitalistas, que les permitan ver que el capitalismo no ha sido, a lo largo de la historia el único modo posible de ordenamiento social y económico? Desde luego, un análisis situado del proceso capitalista, exige remontarnos hacia un pasado bastante más remoto, y diversificar los espacios, para poder estudiar aquellas regiones que se integran más tardíamente.

El segundo criterio que habíamos propuesto se refiere a la concepción del tiempo

histórico, asumiéndolo en la complejidad de sus múltiples dimensiones que se articulan permanentemente entre sí, y que posibilitan una hermenéutica de los procesos históricos que conjugue diferentes niveles de profundidad en el análisis. Observando la selección de contenidos propuestos para los Contenidos Básicos Comunes —CBC— en los bloques 2 y 3, resulta claro y explicito el recorte temporal efectuado, que excluye cualquier problemática que rebalse el marco temporal de la contemporaneidad; con lo que resulta sumamente difícil, si no imposible, abordar procesos de larga duración, que son aquellos relacionados con la conformación y perdurabilidad de mentalidades, creencias, valores sociales, etc; empobreciendo de esta manera la comprensión de los otros niveles de análisis de la realidad social, económica o política. Este recorte dificulta, a su vez, el logro de objetivos como los propuestos en el documento «Contenidos básicos para la Educación Polimodal», así como en los documentos Serie A Nº 06 y Nº 17, que ya hemos transcripto.

En relación al tercer criterio epistemológico, podemos vislumbrar dos cuestiones: por un lado, la centralidad del espacio geográfico europeo occidental, y en general de Occidente, que puede considerarse una opción metodológica en cuanto estrategia de apertura a otros espacios no tan próximos y significativos culturalmente; y por otro lado, la fragmentación espacial: mientras que el bloque 2 contiene ejes en relación al espacio mundial —predominantemente occidental y americano—, el bloque 3 se refiere al espacio argentino.

Estamos en condiciones, cuanto menos de cuestionar esta organización. Aún admitiendo la necesidad de la fragmentación a los efectos del estudio del pasado histórico, nos parece que la multiplicidad de relaciones ideológicas, culturales, sociales, económicas y aún políticas entre los espacios argentino, americano y mundial dificulta un análisis por separado de los mismos, siendo más adecuada una fragmentación atendiendo a otros criterios.[11] Se advierte a pesar de la fragmentación, el intento de abordar el espacio con un sentido geohistórico: no sólo como el continente de los procesos históricos, sino como el resultado de esas transformaciones o permanencias que la acción de los hombres provoca.

Veamos a continuación como contrastar nuestros criterios metodológicos —acerca de la generación del conocimiento histórico— con la propuesta de los Contenidos Básicos Comunes. Si tenemos en cuenta las consideraciones del bloque 4 «Contenidos procedimentales para el conocimiento de la realidad social», se observa en primer lugar que, en consonancia con la línea del documento, no hay intención de abordar las particularidades metodológicas del

conocimiento histórico. En este bloque se propone la resolución de problemas como metodología específica de las ciencias sociales, incluyendo la interpretación de la información como una de las estrategias que posibilitan esa opción. Si bien nuestra selección de criterios incluye elementos aparentemente comunes, como es la hermenéutica como posibilidad de conocimiento de la Historia, y la historia–problema como estrategia para la reconstrucción del pasado histórico; se trata de analogías que remontan a diferentes marcos conceptuales originarios, lo que nos obliga a plantear algunas precisiones para evitar confusiones y simplificaciones.

En primer lugar, la interpretación guarda escasa relación con cualquier planteo hermenéutico acerca del conocimiento histórico. La propuesta de los Contenidos Básicos Comunes se orienta hacia la elaboración de conceptualizaciones con un grado cada vez mayor de abstracción, y hacia la valoración de modelos explicativos, que acentúan la tendencia a formular generalizaciones, dejando de lado las particularidades que definen a cada proceso, mientras que nuestra propuesta hermenéutica posibilita comprender, en el marco de las regularidades de la Historia, lo particular, único e irrepetible de cada proceso o acontecimiento, que es lo que en definitiva, nos permite aproximarnos a los hombres que actúan en la Historia y generan esos procesos y acontecimientos. Resulta claro entonces que se trata de dos cosas bien distintas hacer alusión a la interpretación de la información que a la interpretación de procesos históricos.

En cuanto a la resolución de problemas, se acerca más la propuesta metodológica de los Contenidos Básicos Comunes al criterio de reconstruir el pasado histórico a partir de la formulación de problemas de investigación. Salvando las distancias, claro está, entre los objetivos y alcances de cada uno de estos enunciados: la resolución de problemas está orientada a generar aprendizajes conceptuales y procedimentales en los alumnos del nivel secundario, y la historia–problema se refiere a un modo de concebir la reconstrucción del pasado histórico por parte de los historiadores. Si bien en ambos casos se parte de la necesidad de formular hipótesis y de plantear problemas que resulten significativos a los sujetos que los abordan, esta simple analogía no habilita a los alumnos adolescentes de la escuela secundaria a plantear problemas de investigación en el ámbito del conocimiento histórico, en la medida en que les es negado el acercamiento a la lógica interna de la disciplina, y el conocimiento de la estructura temporal de la historia de la humanidad que les permita situar los procesos y acontecimientos humanos en el tiempo y ubicar los contextos en que esos procesos o acontecimientos se

generan.[12] En este sentido vemos que la propuesta del bloque 4 no se acompaña con contenidos adecuados que posibiliten la lectura crítica de fuentes y de bibliografía.

En síntesis, podemos afirmar que el Documento «Contenidos Básicos para la Educación Polimodal», en lo que se refiere a la propuesta para las ciencias sociales, limita la inclusión de contenidos de Historia en función de aportar a la comprensión de problemas sociales del presente, sin intención de aproximar a los alumnos adolescentes del nivel secundario, a la lógica del conocimiento histórico. Esto nos motiva a preguntarnos, en esta oportunidad, si es posible una comprensión profunda y cabal del presente, sin un conocimiento histórico suficiente, que permita abordar todas las dimensiones que hacen de la realidad presente una realidad compleja, evitando las explicaciones simplistas.

Puede notarse además, cierto desajuste entre las expectativas en relación al conocimiento histórico y los contenidos y espacios asignados. Se explicitan como expectativas de logro para el bloque 2: relacionar el análisis de los procesos históricos con la comprensión de la realidad contemporánea, reconocer y valorar críticamente las diferentes tradiciones y experiencias políticas y sociales contemporáneas, por citar sólo aquellas expectativas que nos parecen más ambiciosas. Si a este le agregamos sólo una expectativa de logro del bloque 3: «Valorar crítica y reflexivamente las continuidades y transformaciones de la cultura política en el marco de la sociedad argentina contemporánea y valorar la identidad y las culturas nacionales y regionales, reconociendo y valorando otras culturas.»; debemos insistir en que por un lado no se condicen esos objetivos con una selección de contenidos que se remita al estudio de los dos últimos siglos, como se propone, porque muchos de los procesos a los que se hace referencia en la formulación de las expectativas de logro se originan en épocas anteriores al último tercio del siglo XVIII, y por otro lado, resulta imposible concretar esas expectativas en los espacios y en los tiempos que se asignan a la enseñanza de la Historia según el documento Serie A Nº 17 al que ya hemos hecho referencia.

Las contradicciones entre las expectativas de logro que se asumen en el Documento, y las propuestas de contenidos, resultan evidentes; ahora bien, la dificultad mayor radica, a nuestro modo de ver, en la imposibilidad de concretar aquello que se propone en el documento como expectativa de logro y que condice con los fines explicitados por la Ley Federal de Educación Nº 24195 y los objetivos presentes en el Documento Serie A Nº 06. La propuesta de contenidos, tanto en lo que se refiere a la selección como a la articulación de los

mismos resulta inadecuada a los fines que se afirma perseguir.

Los Contenidos Básicos Orientados

El desarrollo de los Contenidos Básicos Orientados no hace referencia a la Historia como disciplina, ni delimita contenidos históricos que han de abordarse, sino que formula algunas afirmaciones en relación al rol que la Historia juega en la formación de los sujetos, tales como: «…importancia de la perspectiva histórica en el estudio de la filosofía…», «El estudio de los movimientos literarios a través de la historia permite relacionara la literatura con otros discursos sociales y artísticos de cada período…» y postula que «…los y las estudiantes se familiaricen con algunos conceptos básicos provenientes de la Sociología, las Ciencias Políticas y la Economía, con el marco de referencia que aportan la Historia y la Geografía.» Podemos decir que en el Documento quedan definidas las razones por las cuales puede justificarse la inclusión de la Historia en los contenidos que deben enseñarse en la escuela media argentina. Se le asigna, así a la Historia un doble rol: el de contextualizar procesos, conceptos, saberes, y el de posibilitar la comprensión de las relaciones entre diversas áreas de conocimiento, o diversas manifestaciones de la realidad humana.

Retomando entonces nuestros criterios de análisis, podemos afirmar que para esas tareas que el Documento Contenidos Básicos Orientados para la Educación Polimodal le asigna, la Historia debe ser concebida como proceso cultural, en el cual se interrelacionan las diversas manifestaciones del pensar y del actuar humano; debe ser pensada como entramado complejo en el que tienen lugar las decisiones libres —aunque siempre condicionadas— de las personas humanas, que reproducen, resignifican y a su vez modifican estructuras mentales, socioculturales, económicas y políticas del pasado, en una relación dialéctica entre lo permanente y lo mutable, que le proporciona su identidad y su dinámica a las diferentes manifestaciones de la cultura. De este modo, la Historia podrá contextualizar saberes como parte de ese proceso, dinámico y a la vez estático, de gestación del conocimiento y de reflexión acerca del sentido de la existencia humana.

A su vez, y reiterando expresiones que hemos vertido antes, sostenemos que asumir una concepción compleja de la Historia, nos exige de una concepción

también compleja de tiempo histórico y de espacio, que nos permitan aprehender el complejo entramado de relaciones entre los diversos niveles en que se concreta el pensar y la acción de los seres humanos. De este modo, asumir las dimensiones de la temporalidad que propone Braudel, posibilitarán contextualizar conceptos, procedimientos, escuelas filosóficas y de pensamiento, y dimensionar las relaciones entre diferentes manifestaciones de la cultura, con mayor riqueza y profundidad. Aceptar la concepción de espacio como espacio geohistórico —mental, cultural, social, económico—, es decir, espacio construido por el hombre a lo largo de la Historia, contribuirá a situar los procesos de reflexión, los saberes, las manifestaciones y las prácticas sociales, en relación con el medio físico, pero también con el medio sociocultural en el que se inscriben.

En relación a los criterios metodológicos, cabe afirmar que, tanto la hermenéutica como planteo metodológico, como la historia–problema, acentúan el carácter dialógico y dialéctico de los procesos históricos, permitiendo una contextualización más certera y descubriendo de modo más acabado el juego de relaciones entre distintos ámbitos del actuar humano y diversas manifestaciones del pensamiento.

Consideramos que lo expuesto en el Documento Contenidos Básicos Orientados para la Educación Polimodal, en relación al rol de la Historia en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de los alumnos adolescentes de la Escuela media argentina, excede la enunciación de contenidos para un espacio curricular —Historia II— y constituye un programa para la enseñanza de la Historia en el nivel secundario. Dicho programa podría secuenciarse a lo largo del ciclo, y en él deberían incluirse —de acuerdo a lo que hemos venido sosteniendo en relación al análisis de los Contenidos Básicos Comunes y del documento Serie A Nº 17— contenidos relativos a como se genera y se construye el conocimiento histórico.

Finalmente, queremos hacer notar que esta propuesta curricular para la enseñanza de la Historia, no puede quedar circunscripta a una de las modalidades —la de Humanidades y Ciencias Sociales— sino que debe extenderse a las demás. Fundamentamos esta afirmación en la observación de que, así como la Historia permite una mejor comprensión de los contenidos de los espacios curriculares de Filosofía, Lengua y Literatura, Economía, Ciencias Políticas y Sociología; de la misma manera favorece la enseñanza de otras ciencias, posibilitando la comprensión de los procesos de gestación y desarrollo

de los conocimientos en espacios curriculares asignados a la enseñanza de Química, Biología, Matemática o Física, y también posibilita no sólo situar el desarrollo y los aportes técnicos y tecnológicos a lo largo de la Historia de la humanidad, sino que contribuye a una adecuada valoración de esos aportes de acuerdo al contexto en que se han producido. Permite además, la comprensión de las manifestaciones artísticas, sus motivaciones, los modos de expresión y técnicas, de acuerdo al marco epocal en que surgen y se desarrollan.

Podemos afirmar entonces, que no hay ningún saber que deba —o pueda— prescindir de la enseñanza de una Historia pensada en perspectiva cultural, es decir, de una Historia analizada e interpretada como manifestación de lo más profundamente humano, como expresión del potencial creativo y también de la capacidad destructiva de los seres humanos, y como ámbito en el cual los hombres ponen en juego permanentemente su libertad.

Resolución 84/09 del CFE: «Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria»

Conviene aclarar en primer lugar que, la Resolución Nº 84/09 del CFE, es un documento de carácter declarativo y que contiene lineamientos en torno a la educación secundaria, sin hacer consideraciones particulares en relación a espacios curriculares y contenidos. Aún así, resulta interesante analizar la propuesta de fines y objetivos de la escuela secundaria, y a partir de ella, determinar qué espacio cabe a la enseñanza de la Historia en el nivel.

Revisando los criterios de análisis que hemos establecido para cotejar con los documentos para la transformación educativa, podemos decir, en primer lugar, que los objetivos y condiciones que la Resolución Nº 84/09 determina para la educación secundaria, condicen con la concepción acerca de la Historia que hemos propuesto como criterio epistemológico, en la medida en que permite pensar la disciplina desde una perspectiva problematizante, que desmonte estructuras mentales y de conocimiento que son a su vez productos culturales, sociales o imposiciones políticas, y que impiden un enfoque crítico sobre la realidad.

Consideramos, ahora bien, que la Resolución, como también la Ley Nacional de Educación que le da origen, soslayan el reconocimiento explícito de la libertad como dimensión humana, aun cuando acentúan entonces el compromiso social de los alumnos del nivel secundario y el derecho de todos a una educación de calidad. Desde nuestra perspectiva, recordemos una vez más, que la Historia, pone en evidencia el juego de la libertad humana, siempre condicionada por el contexto, pero siempre obrante; y que enseñar Historia implica enseñar a reconocer las decisiones de otros actores sociales —individuales o colectivos— para comprender el pasado, pero también para interpretar críticamente el presente.

Acerca de la concepción en relación al tiempo histórico, podemos afirmar que una Historia que posibilite al alumno adolescente de la escuela secundaria ubicarse en el mundo, será mucho más rica si se conjuga con una concepción

compleja del tiempo, que permita apreciar las regularidades y los cambios, y medir la duración de las permanencias. Dicha concepción compleja, resulta además necesaria para lograr un abordaje de los procesos históricos de un modo integral y que abarque la totalidad de los acontecimientos articulados en relaciones complejas.

La preocupación explícita en la Resolución Nº 84 del año 2009, por una educación que desarrolle la capacidad crítica acerca de la realidad presente, para lograr la formación de ciudadanos comprometidos con ella, requiere de una comprensión crítica del pasado, como ya hemos explicitado en el capítulo 2 de la primera parte, cuando nos referíamos a la persona humana y sus dimensiones, así como al concepto de pensamiento crítico y reflexivo. Este enfoque, demanda a su vez de una conceptualización del espacio en primer lugar como espacio humanizado, y de ahí deviene la consideración de un espacio atravesado por la historia e integrado al devenir histórico como producto de las decisiones humanas, pero también como condicionante de esas decisiones.

Con respecto a los criterios metodológicos que hemos seleccionado, diremos que, la propuesta pedagógica de la Resolución Nº 84 del CFE, requiere de la enseñanza de la Historia, y de una Historia que reconozca en los procesos y en las estructuras de poder, socioeconómicas, culturales y otras, la intervención personal de los seres humanos. Esto nos permite afirmar, que nuestra propuesta de un análisis hermenéutico del pasado histórico, resulta coherente con los objetivos de la normativa, en la medida en que permitirá análisis críticos sobre el pasado, y sostendrá la concepción de que éste no es resultado de fuerzas impersonales, sino de las elecciones libres de seres humanos y grupos sociales concretos.

Finalmente, y como es esperable, en consonancia con los objetivos pedagógicos del documento, la reconstrucción del pasado histórico, requerirá de una metodología acorde a lo que se pretende desarrollar; y si —como explicita el documento— la Resolución Nº 84 se propone formar ciudadanos comprometidos con valores y prácticas sociales, tales como: la solidaridad y el respeto por los derechos y que se asuman como actores protagonistas del futuro; será necesario entonces, pensar en un conocimiento de la Historia que en lugar de proponer el pasado como algo dado, permita a los alumnos adolescentes problematizar acerca de él, particularmente en lo referido a las posibles interpretaciones de las acciones humanas, y respetando en todos los casos los contextos en que éstas se producen.

Resoluciones 180/12 y 182/12 del CFE: «Núcleos de aprendizaje prioritarios. Ciclo Orientado de Educación Secundaria. Ciencias Sociales» y «Núcleos de aprendizaje prioritarios. Ciencias Sociales. 7º año de la Educación Primaria y 1º y 2º año de la Educación Secundaria/ 1º, 2º y 3º año de la Educación Secundaria»

La propuesta de los NAPs tanto para el Ciclo Básico como para el Ciclo Orientado de la Educación Secundaria, guarda coherencia con el texto y el espíritu de la LEN, lo que constituye de por sí un avance en relación a la anterior ley y los documentos para su implementación.

En relación a los criterios establecidos por resolución 225/04 del CFE podemos afirmar que la enseñanza de la Historia en la Escuela Secundaria se constituye como un saber necesario para la comprensión de la realidad presente y el reconocimiento de la identidad de las formaciones nacionales que surgieron en el siglo XIX en Hispanoamérica como también de los grupos sociales que se han ido diferenciando en la segunda mitad del siglo XX; es un saber de aplicabilidad general y clave para pensar otros saberes, prácticas sociales, valores e ideas en los contextos en que han surgido y se desarrollan; y por esto mismo posibilita la adquisición de otros conocimientos. Todas estas condiciones son las que debe reunir un saber para constituirse como núcleo de aprendizaje prioritario y son las que reúne la Historia como saber complejo y hermenéutico y que requiere de problematización en relación a su enseñanza.

Si revisamos los objetivos propuestos para los NAPs de Ciencias Sociales para el Ciclo Básico y para los del Ciclo Orientado encontramos similitudes importantes referidas por ejemplo a la concepción del conocimiento social como provisorio, inacabado y problemático, como un saber que exige una mirada integral que reconozca las múltiples causas de los procesos y acontecimientos del pasado; que asuma la realidad histórica como una trama en la que se entrecruzan actores sociales individuales y colectivos, factores estructurales y coyunturas, ideas, valores y creencias, sistemas políticos, estructuras económicas y formaciones socioculturales.

A su vez, esta concepción de la realidad histórica y social demanda de procedimientos y estrategias hermenéuticas para su apropiación ligadas a la construcción de los discursos historiográficos como la argumentación, la narración, la secuenciación de ideas, procesos y acontecimientos. A estas estrategias refieren los objetivos que proponen la lectura crítica, la escritura de texto o la narración oral como formas privilegiadas de producción del conocimiento en estos campos.

En ambas propuestas de NAPs se visualiza una opción por la centralidad de la historia argentina y latinoamericana desde una perspectiva global, vinculadas siempre y necesariamente a los procesos de la historia europea y mundial. Esta decisión de la política educativa condice con la pretensión de formar ciudadanos críticos, participativos y comprometidos con la realidad en la que les toca actuar, y a la vez, resulta apropiada a la propuesta de desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo en el sentido que lo hemos definido en el primer capítulo de este libro, es decir como condición de los seres humanos en tanto personas que implica el pensarse a sí mismo, pensar el mundo y pensarse en el mundo. Esto solo es posible desde el reconocimiento de las matrices históricas, culturales y sociales en las que se está inmerso y que condicionan los modos de pensar, vivir y conocer.

En este sentido la propuesta de los anexos a las Resoluciones 180/12 y 182/12 del CFE asume al hombre como sujeto libre y responsable, capaz de tomar decisiones y protagonista de la historia tanto en forma personal como en cuanto parte de una comunidad o colectivo social. Se insiste en la consideración de los contenidos como procesos que incluyen para su análisis categorías y conceptos teóricos; esos procesos son a su vez asumidos como contingentes, como expresiones culturales que incluyen valoraciones, costumbres, usos y modos específicos de los pueblos, como dinámicos y cambiantes.

Se propicia la formulación de problemas como estrategia de enseñanza, lo que significa pensar la Historia como realidad compleja, en la que se entrecruzan variables diversas y se entretejen estructuras sociopolíticas, culturales y económicas por un lado, junto a decisiones personales y colectivas; y a conflictos y acuerdos más o menos provisorios en un juego siempre dinámico.

El recorte que propone el documento Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para Ciencias Sociales – Ciclo Básico remonta el estudio de la Historia al análisis del proceso de surgimiento de la Modernidad europea, posibilitando de este modo,

reconocer a este proceso como histórico, contingente y situado. A la vez, la insistencia en el estudio de la historia reciente que caracteriza a los contenidos propuestos en los NAPs de Ciencias Sociales para el Ciclo Orientado de la Educación Secundaria, permite a los estudiantes visualizar los signos de la crisis del orden moderno. Esto constituye un cambio importante en relación a la propuesta de Contenidos Básicos Comunes y Contenidos Básicos Orientados que acompañaron a la implementación de la LFE, en la medida en que favorecen la desnaturalización del mundo Moderno y el reconocimiento de su matriz ideológica y de sus materializaciones culturales. De este modo, es posible problematizar en torno a él.[13]

De este modo, la propuesta de contenidos así como las recomendaciones iniciales del Documento Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para el Ciclo Básico de la Educación Secundaria en la versión de octubre de 2011, propician la selección de la información, el recorte temático que haga posible el análisis en profundidad de los procesos, la problematización de los contenidos y la consideración de las diversas matrices interpretativas de la realidad histórica y social.

La formulación con criterio procesual de los NAPs, hace posible abordarlos con diversos niveles de profundización de acuerdo a la edad, los intereses y las posibilidades de los estudiantes.

Como puede apreciarse, esta formulación resulta apropiada a los objetivos de la LEN y en consonancia con el marco antropológico personalista al que suscribe la norma, asumiendo las dimensiones de la persona tanto en lo propio e intransferible como en la dimensión social y relacional. Los objetivos propuestos para la enseñanza de las Ciencias Sociales — y entre ellas de la Historia — dan cuenta del interés en la formación personal que incluye la formación de ciudadanos comprometidos pero no se agota en ella, y refieren a valores sociales como el respeto por los derechos humanos, la tolerancia, el reconocimiento de la diversidad, pero acentúan a la par la responsabilidad personal de cada ser humano en relación a esos valores y prácticas sociales.

Finalmente es interesante hacer notar cómo, en los documentos coexisten diferentes lógicas que no se articulan adecuadamente. Nos referimos al planteo, por un lado de los NAPs con un formato areal y, por otro, a su desglose por disciplinas, sin articulaciones entre los ejes que refieren a cada una de ellas en el caso de los de Ciclo Básico, y menos aún en la formulación de los del Ciclo

Orientado donde solo los objetivos son propuestos con criterio areal. Si bien pueden encontrarse algunas conexiones entre los contenidos, nos interesa remarcar que la lógica particular de la Historia resulta inconveniente en relación a la articulación con los saberes sociales. Esto es así porque aquella hace de «… los hombres en el tiempo» (Bloch, 2000, 1ª ed. 1949; 31) su objeto de estudio, mientras que las Ciencias Sociales estudian desde diversas perspectivas el presente de las sociedades, de las relaciones interpersonales, de los espacios y territorios, etc. Esto determina que los intentos de proponer un área de las Ciencias Sociales que incluya a la Historia resultan siempre forzados.

En síntesis …

Habiendo repasado todos los documentos que podían aportarnos algunos elementos acerca de la formación de los alumnos adolescentes de la escuela media argentina, en particular acerca del espacio e importancia asignados a la enseñanza de la Historia en la estructura curricular propuesta para el nivel, desde la Ley Federal de Educación Nº 24195 en adelante, emanados de la jurisdicción nacional; podemos afirmar que se observa un corrimiento en el sustento teórico y en la concepción antropológica subyacente en los diversos documentos.

Así, mientras la Ley 24195 y los primeros documentos: Serie A Nº 06 «Orientaciones generales para acordar los contenidos básicos comunes» y Serie A Nº 08 «Criterios para la planificación de diseños curriculares compatibles»[14] enmarcan la Reforma Educativa en una concepción antropológica personalista, rescatando al hombre en sus dimensiones de ser único e irrepetible, dotado de razón, libertad y lenguaje, y con vocación de apertura al otro; en los últimos dos documentos que hemos seleccionado, en relación al marco normativo que acompaña a la LFE: «Contenidos Básicos para la Educación Polimodal» (1997) y Serie A Nº 17 «Estructura curricular básica para la Educación Polimodal» (1998), es posible observar la aparición de una lógica propia del mercado.[15] Los documentos, mantienen, además, una formulación de objetivos ambiciosa, pero carente de elementos que permitan su concreción.

En relación al problema de la Historia y del conocimiento histórico, hemos podido constatar también la falta de coherencia entre lo que se afirma como objetivos y expectativas de logro de la Educación Polimodal, y el espacio —muy escaso— que se le asigna a la enseñanza de la Historia. Se reconoce su necesidad en relación a la formación integral del hombre en las recurrentes afirmaciones acerca de la importancia del conocimiento histórico como encuadre o «marco de referencia» para el aprendizaje de otros saberes, y también en la promoción de actitudes que favorezcan la formación de ciudadanos comprometidos; ahora bien, los contenidos y los espacios sugeridos, de acuerdo a la estructura curricular diseñada por el Consejo Federal de Cultura y Educación, resultan demasiado exiguos. En este sentido, la modificación en la

política educativa, que encarna la Ley de Educación Nacional de 2006, no se ha plasmado aún en cambios en las escuelas, excepto los que refieren a denominación del nivel, de los cursos lectivos, o las referidas a las escalas de evaluación, promoción y acreditación; por lo cual no se ha rectificado la falta de coherencia a que hemos hecho alusión en relación a la Ley Federal de Educación y los documentos para su implementación.

Es importante destacar que el rol asignado a la Historia en esta propuesta de los Documentos del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina, es instrumental al logro de otros saberes, pero no aparece relacionada de un modo más directo la enseñanza de la Historia en la Escuela media con la formación de la persona humana y con el ejercicio de su libertad, cuestión en la que, sostenemos, la Historia puede aportar algo más que marcos de referencia, espacios que posibiliten relacionar manifestaciones o discursos, o la promoción de actitudes que respondan a un determinado perfil de ciudadano: puede favorecer el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, en tanto un pensar profundamente humano, que incluya el pensar acerca del mundo, de la realidad, y a su vez el pensarse a sí mismo, potenciando entonces, la libertad humana.

Por último, conviene mencionar que si el espacio que se le asigna a la enseñanza de la Historia es escaso y resulta insuficiente para una adecuada comprensión de los proceso históricos de la humanidad, resulta aún más insuficiente para lograr que los alumnos adolescentes de la escuela secundaria argentina, se aproximen a la lógica del conocimiento histórico, y puedan conseguir autonomía en su pensamiento, que a su vez les posibilite la interpelación y el diálogo con los planteos historiográficos producidos por sus docentes y por los historiadores, generando así verdaderas interpretaciones personales del pasado histórico y del presente.

La Ley de Educación Nacional Nº 26206, si bien reconoce al hombre como persona, presenta una formulación más ambigua en relación a la cuestión. De hecho carece de referencias a las dimensiones en las que habrá que formar a esa persona, aún cuando sí asume la formación integral de los estudiantes. Tampoco refiere a la libertad como condición esencial de la persona, sino que la incluye entre los derechos. Consideramos que ello resulta ya una dificultad importante, porque es necesario la definición clara y precisa de un encuadre antropológico al problema de la educación para evitar contradicciones y ambigüedades que repercuten en las prácticas educativas. Sin embargo, desde la perspectiva que hemos considerado en el presente trabajo, no resulta contradictoria en relación a

la ley Nº 24195, sino que acentúa otros matices que tienen relación con la participación ciudadana y el compromiso con los derechos humanos, así como la necesidad de extender la obligatoriedad del sistema.

La Resolución Nº 84, emanada del Consejo Federal de Educación (2009), resulta también una declaración de fines y objetivos del sistema, y carece de definiciones concretas sobre la transformación en las escuelas. En el plano de la explicitación de fines y objetivos, no encontramos contradicciones entre nuestra propuesta acerca de la enseñanza de la Historia por un lado, y la propuesta pedagógica del documento para la enseñanza secundaria. Aún más, el documento genera un ámbito muy propicio a la enseñanza de la Historia como un saber hermenéutico y que implica al hombre, sus decisiones y sus acciones en el ejercicio de su libertad.

Los documentos que refieren a la propuesta de Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, el primero emanado del CFE en octubre de 2011 y las Resoluciones 180/12 y 182/12 del mismo órgano, proponen contenidos para la enseñanza de la Historia que contemplan criterios procesuales apropiados a los fines que la Ley Nacional de Educación se plantea, con un criterio flexible que hace posible establecer un nudo de contenidos básicos y habilita la posibilidad de su complejización y profundización. A diferencia de lo que acontece con la LFE y los documentos para su implementación, en relación a la Ley 26206 es posible ver la coherencia y la continuidad en el planteo del marco legal y los documentos que acompañan su aplicación al ámbito educativo. Consideramos muy positiva esta situación, ya que la coherencia en los planteos es una necesidad en el plano de las acciones educativas, para posibilitar transformaciones reales del sistema educativo y que se sostengan en el tiempo.

1 Esto, en la medida en que han proporcionado categorías y principios para el análisis historiográfico que han trascendido a los historiadores y a la época en que fueron propuestos, y constituyen una conceptuación básica de la que ningún historiador puede hoy sustraerse.

2 Como así también en relación a otras disciplinas y saberes, cuyo tratamiento en este caso excluimos por no responder a los objetivos planteados y exceder ampliamente nuestras capacidades de análisis.

3 Aunque la LEN prevé también la alternativa de una escuela primaria de 6 años y una escuela secundaria de 6 años para las provincias que hayan «secundarizado el 7º grado del nivel primario con la aplicación de la LFE.

4 Si bien reiteramos, la formulación del texto de ésta última no resulta tan claro en relación al enfoque personalista.

5 Siguiendo la línea de pensamiento de Dilthey, remitimos a p. 38 y siguientes.

6 Es importante destacar que la propuesta tiene carácter de «ejemplo orientador».

7 No se trata de imponer o de trasmitir interpretaciones ya dadas, por muy brillantes que resulten sus autores sino de generar actitudes de búsqueda y de reflexión personal en torno al conocimiento.

8 Estos documentos, fechados en julio y febrero de 1997 respectivamente son anteriores al Documento Serie A Nº 17 que analizamos antes; sin embargo, hemos preferido seguir en nuestro abordaje un criterio lógico y no cronológico, aún cuando no coincida con el criterio del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología — MECyT —.

9 Esquema conceptual para abordar el proceso único que emerge en forma de la revolución industrial inglesa y de la revolución francesa, ambas del último tercio del siglo XVIII.

10 Aún si se incluye el análisis de sociedades precapitalistas, el criterio temporal de abordar el mundo contemporáneo sesga el estudio acotándolo al marco de la expansión capitalista como contexto.

11 El criterio para parcelar los contenidos históricos —sólo a los efectos de su estudio— que nos parece más aceptable es el criterio procesual: organizar los contenidos de tal modo que respondan a la unidad de los procesos, muchos de ellos de alcance global.

12 Si no se les proporciona ese encuadre teórico de la disciplina a los alumnos del nivel secundario, se corre el riesgo de reiterar modelos pedagógicos anteriores, transmitiendo ahora, en vez de conocimientos o datos; la interpretación de autores o en todo caso del docente, sin dotar a los alumnos de las herramientas que hagan posible el diálogo con esas interpretaciones.

13 Ver en relación a esta cuestión el Anexo: La opción decolonial y la posibilidad de una nueva mirada a la Historia Latinoamericana y Argentina. P. 183 y siguientes.

14 Este documento no ha sido incluido en el análisis porque no aborda cuestiones referidas a nuestro problema de investigación, aunque sí hace referencia a la formación integral de la persona humana en el marco de la Política Educativa Argentina.

15 En relación a esta cuestión, remitimos a trabajos especializados como el de Lidia HENALES y Beatriz EDWARDS. (2001) Neoliberalismo y Reforma Educativa en América Latina. En «Opciones Pedagógicas», Nº 23. Bogotá; José Luis CORAGGIO y Rosa María TORRES, (1997) La Educación según el Banco Mundial. Miño y Dávila, Bs. As.; o el trabajo compilado por Sandra CARLI (2003) Estudios sobre comunicación, educación y cultura. Stella, Bs.As.

A MODO DE CONCLUSIÓN: ALGUNAS PROPUESTAS...

Hemos transitado a lo largo de las páginas precedentes un arduo y a la vez apasionante camino: el de pensar la educación secundaria argentina desde la perspectiva que nos proporciona la enseñanza de la Historia y sus posibilidades pedagógicas para la formación integral de la persona y en particular para el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo.

En el marco del mundo globalizado y de una creciente cultura posmoderna que cuestiona los valores en los que se asentó por siglos la civilización occidental; pero más aún, en el contexto de una América Latina cuya inserción en ese proceso de la globalización resulta traumática y conflictiva; hemos de imbricar el proceso de la transformación educativa en Argentina, proceso que —de acuerdo a los criterios que hemos adoptado en relación a la Historia y al conocimiento histórico a lo largo de este trabajo— no puede ser mirado sino históricamente, como entrecruzamiento de intereses políticos y económicos, de propuestas de cambio y de renovación para un sistema educativo anterior ya perimido, como juego permanente de intencionalidades e incluso como ámbito de confrontación ideológica. En suma, la transformación educativa argentina iniciada en la década de 1990 es expresión de un proceso complejo, en la medida en que es resultado de decisiones libres de aquellas personas que se han hecho cargo de pensarla e implementarla; así como de quienes han permitido esas políticas.

La reforma educativa ha puesto de manifiesto —entre otras muchas cuestiones— el debate acerca de las Ciencias Sociales y de su enseñanza. De hecho, la Ley Federal de Educación Nº 24195, que establece los fines y los lineamientos básicos para ese proceso de transformación educativa, ha modificado los espacios para la enseñanza de la Historia, así como los criterios a partir de los cuales se incluye la disciplina en el diseño curricular, tanto del Tercer Ciclo de la Educación General Básica (EGB 3) como de la Educación Polimodal.[1] En 2006, la sanción de la Ley de Educación Nacional Nº 26206, y la serie de documentos del CFE para su implementación, significó un intento de revisar lo acontecido en la educación en la década anterior.

La constatación de estos procesos nos ha permitido abordar la problemática de la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria argentina, y particularmente intentar reflexionar acerca de las potencialidades educativas de la Historia en la formación del pensamiento crítico y reflexivo de los alumnos adolescentes de la escuela secundaria argentina.

Así entonces, en el capítulo 1 nos hemos ocupado de establecer nuestra posición antropológica y de conceptualizar la noción de pensamiento crítico y reflexivo, que acuñamos con la intención ya manifiesta de explorar las potencialidades educativas de la Historia. Para ello, hemos precisado conceptos en orden a establecer un planteo antropológico personalista que sustente nuestras concepciones pedagógicas y epistemológicas. Asumiendo una antropología personalista; nuestro concepto de pensamiento crítico y reflexivo supera ampliamente las categorizaciones habituales. Hemos definido a este pensamiento como un pensamiento filosófico —ontológico y antropológico—, que sólo es posible por la mediación de un acto personal e intransferible, es por ello un pensamiento situado y entonces, histórico y liberador. El pensamiento crítico y reflexivo es siempre un acto libre y la actitud reflexiva se construye a lo largo de la vida y la historia personal, por ello es un proceso de humanización que constituye a la persona humana como verdadera protagonista —lúcida y comprometida— de su presente y de su futuro.

En el segundo capítulo, precisamos algunos conceptos acerca de la Historia y el conocimiento histórico; así como hemos reseñado los aportes más valiosos de las principales escuelas y movimientos historiográficos. Hemos abordado así el análisis, sucinto por cierto, de la Escuela erudita alemana del siglo XIX, de la Escuela de los Annales, del Materialismo histórico y las corrientes neomarxistas; escuelas y corrientes que consideramos fundantes en virtud de sus aportes a la conformación de la Historia como disciplina moderna. Finalmente, hemos revisado el proceso de atomización de los paradigmas historiográficos y hemos establecido algunos rasgos característicos de la historiografía a comienzos del tercer milenio.

Este rastreo nos ha posibilitado enunciar, nuestra posición epistemológica, que se sustenta en una concepción antropológica personalista, y que nos permite pensar la Historia como el ámbito de las realizaciones de los hombres, realizaciones que son siempre producto de sus decisiones más o menos libres, de acuerdo a las circunstancias; pero que siempre expresan a los hombres que protagonizan esos acontecimientos, sucesos o procesos históricos. Este es el tema del capítulo tres.

Hemos establecido así tres criterios epistemológicos, el primero que se refiere a la concepción de la Historia como un saber complejo en la medida en que refiere a una realidad humana, que por serlo es también compleja. Definimos, una perspectiva cultural en relación al conocimiento de la Historia, perspectiva que nos posibilite reconocer en toda manifestación humana —y por lo tanto en toda manifestación histórica— una expresión de cultura: este enfoque nos permite asumir el ámbito de las decisiones personales y a al vez la dimensión de lo social y de lo comunitario. Esta concepción acerca de la Historia se completa con dos criterios más que se refieren a la concepción del tiempo y del espacio —categorías estructurantes del conocimiento histórico— también como variables complejas y que suponen un análisis multidimensional.

Luego, hemos propuesto dos criterios metodológicos que condicen con nuestro planteo acerca de la complejidad de lo histórico y de sus categorías estructurantes; ellos son: el carácter hermenéutico del conocimiento histórico, y la metodología de la historia–problema para el análisis de los procesos históricos, en tanto permiten una mejor aproximación a la complejidad de lo histórico.

En el capítulo cuatro, nos abocamos a esbozar algunos rasgos de la sociedad posmoderna, asumiendo que se trata de un verdadero «clima de época» pero que no afecta por igual a todas las sociedades y ni siquiera a todos los grupos dentro de una misma sociedad. A su vez, el impacto de la posmodernidad en la educación y en particular en las escuelas medias, se ha perfilado en ese apartado.

Finalmente en los capítulos cinco y seis hemos abordado los documentos que explicitan la transformación educativa, en relación a la problemática acerca de las potencialidades de la Historia en la formación del pensamiento crítico y reflexivo en los alumnos adolescentes de la escuela secundaria argentina. Para ello hemos considerado en primer lugar la Ley Federal de Educación Nº 24195, especialmente los artículos que hacen referencia al encuadre antropológico de la transformación educativa y a los fines de la misma (Artículos 6º y 16º), la Ley de Educación Nacional Nº 26206, en sus artículos 8º y 30º; los Documentos para la concertación Serie A Nº 06 «Orientaciones generales para acordar los Contenidos Básicos Comunes» y Nº 17 «Estructura curricular básica para la Educación Polimodal». Luego nos hemos detenido en el análisis del Documento «Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal», abordando los Contenidos Básicos Comunes —CBC— y los Contenidos Básicos Orientados —CBO— de la Modalidad Humanidades y Ciencias Sociales; y las Resoluciones

Nº 84/09, Nº 180/12 y Nº 182/12 del CFE con sus respectivos anexos.

Estos documentos son los que contienen referencias a la enseñanza de la Historia, o bien encuadres generales acerca de la educación en el nivel secundario.

De nuestro análisis hemos podido concluir, en relación al planteo acerca de la enseñanza de la Historia en los documentos del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación lo siguiente:

Se constata que, si bien el texto de la Ley Federal de Educación Nº 24195 expresa una antropología personalista en su artículo 6º, esto no se constituye en el sustento de las opciones pedagógicas de un nivel más concreto de implementación de los lineamientos de la citada norma, como son los Documentos para la Concertación y la propuesta de Contenidos Básicos Comunes y de Contenidos Básicos Orientados. Particularmente en estos últimos documentos la antropología personalista resulta subsumida en una lógica de mercado que propone enseñar según las demandas y no de acuerdo a un criterio de formación integral de la persona humana. Esto ha sido puesto de manifiesto a lo largo de nuestro análisis de los citados documentos.

También puede notarse la falta de coherencia entre la propuesta de objetivos y expectativas de logro para el nivel Polimodal y las propuestas de contenidos y de espacios curriculares asignados en particular a la enseñanza de la Historia. En este sentido se puede apreciar una desmesura en los objetivos y expectativas de logro que resultan imposibles de abordar en vistas del recorte de espacios curriculares impuesto con la transformación educativa.

Se asume en los documentos que el conocimiento histórico se limita a proveer, en el mejor de los casos y si fuera posible lograrlo, «marcos de referencia» para el encuadre de los procesos sociales, o para una mejor comprensión de los conocimientos provenientes de otras disciplinas.

A su vez, la sanción de la Ley de Educación Nacional, asume la concepción antropológica de la anterior norma jurídica, pero la formulación del texto resulta confusa por las omisiones que presenta. Encontramos un fuerte énfasis en

propiciar la obligatoriedad de la enseñanza en el nivel secundario y la igualdad de oportunidades y una declaración de fines del sistema educativo que aún no se plasma en opciones pedagógicas concretas a nivel escolar.

La Resolución Nº 84/09, a su vez, complementa el espíritu de la Ley 26206 al establecer la obligatoriedad del nivel secundario, y enfatiza objetivos relacionados con la participación cívica y social, los derechos humanos, la solidaridad, etc. Es interesante destacar que no hay mención al bien común en relación con esos valores que se intentan promover.

Los anexos a las Resoluciones 180/12 y 182/12 que identifican los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios en Ciencias Sociales para el Ciclo Orientado y Básico de la Educación Secundaria respectivamente, resultan interesantes en la medida en que más allá de las ambigüedades que plantea la LEN y la Resolución 84/09, en esos núcleos se recupera como criterio para su definición el marco antropológico personalista que propone la Ley, articulándolo con lineamientos definidos en orden a la formación de ciudadanos lúcidos y comprometidos con la construcción de una sociedad justa y solidaria. Hay coherencia en este sentido entre el marco legal y los documentos para su implementación.

Además de identificar contradicciones y ambigüedades en la normativa que rige la implementación de la transformación educativa de los años 90 del siglo XX, así como de los comienzos del siglo XXI, nuestras indagaciones nos permiten formular otros aportes para la reflexión pedagógica.

¿Cuál ha de ser entonces el aporte de nuestro trabajo? La enumeración que sigue pretende responder a ese interrogante, y a la vez posibilita sistematizar el aporte del siguiente modo:

La propuesta de pensar la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria argentina, desde un marco teórico y desde categorías que hasta el presente no se han tenido en cuenta para el abordaje de esa cuestión. Esto está constituido por la adopción de una antropología personalista que oriente la definición de criterios a la hora de concebir la disciplina.[2] Pensar la Historia desde una antropología explícitamente personalista y articular su enseñanza en la escuela secundaria desde esta concepción resulta también un aporte. Si bien,

encontramos trabajos de Filosofía de la Historia de corte personalista y reflexiones teóricas en esta línea;[3] no hay propuestas que articulen estos enfoques con la praxis de la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria argentina, de ahí que consideramos que el presente trabajo constituye un avance en torno a la reflexión pedagógica.

La afirmación de que la enseñanza de la Historia pensada en clave personalista, constituye una herramienta importante en el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, entendido este último como un pensamiento filosófico —ontológico y antropológico—, situado y liberador; constituye un aporte, que posibilita ampliar el rol que se le asigna a la Historia en la propuesta oficial del proceso de transformación educativa, remarcando y acentuando su potencial formativo y no sólo su carácter instrumental en orden al conocimiento de conceptos, categorías y procesos de desarrollo de otras disciplinas y saberes; y a la formación de actitudes de valor cívico: se trata de asumir la Historia como un saber que —a la par de otros— posibilita una verdadera emancipación de la persona humana en la medida en que le permite aproximarse a la reflexión, siempre crítica, del sentido de su ser persona.

El reconocimiento de la historicidad como dimensión constitutiva y a la vez constituyente de la persona humana, y en particular, la importancia que esta dimensión tiene en la formación de los adolescentes, que se encuentran en una instancia particular de búsqueda y conformación de su identidad personal. Asumir la necesidad de reconocer la propia historia y la tradición, así como el contexto de la historia de la humanidad, y reconocerse en ellas y a partir de ellas, son elementos necesarios en el proceso de descubrimiento y de construcción de la identidad personal.

Propiciamos una mirada renovada acerca de la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria a partir del análisis de la documentación oficial acerca de la implementación de la transformación educativa de los años 90 y de las nuevas modificaciones de comienzos del presente siglo.

Afirmamos en primer lugar que no sólo resulta importante aprender Historia, sino que resulta necesario. Y lo es para todos los alumnos de la educación secundaria, en la medida en que, el conocimiento histórico posibilita situar otros aprendizajes y de este modo contribuye a dotarlos de sentido. Así, por ejemplo,

la historia de la ciencia permite ver como se gestan los conocimientos científicos, posibilita asumir que no surgen espontáneamente y que no son ajenos a la vida, a las preocupaciones y a las necesidades de los hombres y de los pueblos en que esas ciencias han surgido y se han desarrollado. Lo mismo ocurre en relación al conocimiento filosófico: la Historia nos permite ver como las ideas, las teorías y los sistemas filosóficos han sido respuesta a las inquietudes humanas de determinados pueblos y sociedades, y a las necesidades de los hombres de darse respuesta a sus interrogantes más hondos. Podríamos continuar ejemplificando en relación a otras manifestaciones humanas como el arte, la literatura y la evolución del lenguaje, las creencias, etc.

Más aún, el conocimiento histórico nos muestra como, esos procesos que devienen en nuevos aportes al campo de la ciencia, del conocimiento filosófico o del ámbito de la realidad humana al que hiciéramos referencia, son procesos mucho más complejos, y que esos aportes están siempre acompañados de cambios en la vida política y las instituciones, en la organización económica y social de los pueblos, en los valores, costumbres y sistemas de creencias. Por ello, hemos afirmado antes y lo reiteramos: la Historia nos posibilita abordar la complejidad de la vida humana —individual y comunitaria— en toda su extensión y en toda su profundidad. Esto es así, en la medida en que la persona humana es un ser histórico, y por ello mismo todo lo humano es histórico, y contingente. El ser humano es histórico en cuanto su ser se desenvuelve en el tiempo. Por ello sus acciones, su pensamiento —y esto incluye la ciencia, las manifestaciones artísticas, las concepciones políticas, los modelos económicos, las formas de organización social— son productos históricamente conformados y por ello mismo contingentes.

De lo dicho antes, se desprende que es necesario, enseñar Historia en la escuela secundaria, y es necesario, a su vez, que los alumnos adolescentes que cursan el nivel secundario de la educación argentina adquieran nociones acerca de los períodos de la historia de la humanidad y puedan identificar rasgos salientes de cada uno de ellos; es decir, las regularidades que nos permiten caracterizar cada período. El conocimiento de esas regularidades que constituyen los rasgos salientes de los procesos históricos, no constituyen ellos mismos el conocimiento histórico, sino que operan como estrategias metodológicas que nos posibilitan adentrarnos en las particularidades de cada acontecimiento y de cada proceso histórico; los cuales, en la medida en que resultan de la acción y de la intencionalidad de los hombres libres que protagonizan la Historia, son siempre acontecimientos y procesos únicos e irrepetibles.

Es importante insistir en las posibilidades de la Historia en relación a la formación del pensamiento crítico y reflexivo de los alumnos adolescentes de la escuela secundaria argentina, en tanto proporciona por un lado la posibilidad, como ya hemos establecido de contextualizar los procesos en los que intervienen los seres humanos, y por otro lado, permite, desde un enfoque hermenéutico; la comprensión de lo más profundamente humano, en la medida en que los sitúa frente al hombre, frente a su libertad e inteligencia, frente a su posibilidad de ser con otros, frente a sus sentimientos y expectativas, frente a su generosidad y entrega, frente a sus temores y prejuicios, etc. En síntesis, los sitúa frente a lo humano, con sus miserias y grandezas, con sus aciertos y sus errores, y en última instancia los enfrenta a las decisiones personales y a sus consecuencias que siempre resultan ser sociales.

El conocimiento y la comprensión de los procesos históricos, hacen posible desnaturalizar[4] formas culturales y sociales, ideologías, teorías, criterios de análisis que resultan de procesos históricos —algunos de larga o muy larga duración— de la humanidad o de una porción significativa de ella.

De lo ya expuesto, deviene la convicción de que la Historia y la enseñanza de la Historia debe sustentarse en la permanente reinterpretación del pasado desde el contexto de nuestro presente. Deriva también de las afirmaciones precedentes, la necesidad de enseñar a los alumnos adolescentes a pensar históricamente, y ello sólo es posible para quien conoce y comprende la lógica de la construcción del conocimiento histórico y puede desnaturalizar interpretaciones, hechos o procesos, asumiendo su carácter histórico y contingente.

Sugerimos asimismo, incluir en el último año de la educación secundaria un espacio interdisciplinar que refiera al análisis de problemáticas contemporáneas pero que no disuelva las propuestas curriculares disciplinares, sino que posibilite su articulación desde el abordaje de algunos ejes que se asuman integralmente analizando dimensiones socioculturales, políticas y económicas. Este espacio de síntesis podrá aproximar a los alumnos adolescentes a enfoques integrales de la realidad, pero desde el sólido encuadre que posibilita el manejo de las categorías teórico–conceptuales de las disciplinas que integran el área de lo social.

Como última consideración debemos decir que si bien la Historia puede contribuir a enriquecer los análisis de tipo interdisciplinarios, no puede subsumirse en ellos la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria porque, como ya hemos expresado, los enfoques interdisciplinarios demandan de un

sólido manejo de las categorías conceptuales de las disciplinas involucradas en ellos.[5]

… en relación a nuevas investigaciones

A lo largo de este trabajo, hemos podido desentrañar algunas cuestiones relacionadas con un aspecto de la educación en Argentina que nos interesa y a la vez nos preocupa en grado sumo, hemos propuesto un enfoque pedagógico de una problemática compleja y que excede el marco de lo estrictamente pedagógico. Nuestro planteo, nos abre a una multiplicidad de nuevos análisis, a los que la presente investigación podrá tal vez servir de marco teórico o de disparador. Estos análisis posibles, constituyen caminos inexplorados para recorrer, rumbos nuevos para transitar, en momentos en que la transformación educativa está siendo fuertemente cuestionada —y no siempre desde lecturas pedagógicas—, en que se ensayan alternativas de reforma sin una evaluación suficiente y acabada de los procesos de implementación de la Ley Nº 24195, de sus deficiencias, pero también de sus logros, y finalmente de sus resultados.[6]

Sólo para ilustrar al lector, y a título de sugerencias, mencionaremos algunos de esos caminos que se abren a la investigación:

Una línea de trabajo posible gira en torno a la profundización del concepto de pensamiento crítico y reflexivo, analizando otras posibles variables, además del conocimiento histórico, que favorezcan su desarrollo.

Otras líneas de investigación giran en torno a la problemática de la Historia, sea en relación a los criterios para su abordaje en los diferentes cursos de la escuela secundaria de acuerdo al desarrollo psicológico y a las condiciones sociales particulares de los alumnos adolescentes cuyas edades oscilan en el ciclo entre los 13 y los 17 años; o bien en relación a la profundización y desarrollo de criterios y de estrategias para la concreción de las propuestas que hemos formulado.

Una línea que consideramos prioritaria, es atender a la formación docente de los futuros profesores de Historia en particular aunque no exclusivamente, en la

medida en que de esta formación dependerá en buena medida el éxito de cualquier transformación educativa que se intente.

En relación a la primera cuestión que mencionamos, acerca de la profundización del concepto de pensamiento crítico y reflexivo, consideramos que existe un interés renovado en proponer estrategias que ayuden a la reflexión; y que permitan clarificar los marcos teóricos —conceptuales y antropológicos— que sustentan las prácticas, para poder determinar si se trata de opciones liberadoras y que abarquen a todo el hombre. Como ya hemos explicitado, un pensamiento liberador no puede sino ser crítico y reflexivo, en la medida en que le posibilite a la persona humana pensarse y pensar la realidad, y más aún pensarse en el mundo. Esto a su vez implica poder pensar y hacer consciente las propias categorías desde las cuales se estructuran las ideas acerca de la realidad.

Por ello consideramos que, en tanto dimensión profundamente humana, el pensamiento ha de involucrar la totalidad de la persona, con todas sus potencialidades y su historia personal, que pone en juego la libertad de cada ser humano: en la medida en que pensarse y pensar el mundo implica asumirse personalmente y como ser en el mundo, y asumir del mismo modo a los demás. Surge así un interrogante: ¿qué podemos hacer para propiciar actitudes favorables hacia el pensamiento crítico y reflexivo? Tan sólo generar contextos culturales y sociales favorables, a partir de los cuales se valoren las diferencias y la multiplicidad de interpretaciones, de ideas, de propuestas, como una riqueza. Esto exige a su vez, insistir en el respeto por el otro y en la tolerancia, como prácticas y como valores sociales.

Acerca de las otras líneas de investigación que consideramos oportuno proponer, la reflexión en torno al abordaje de la Historia en tanto posibilitadota del pensamiento crítico y reflexivo en el nivel secundario, requerirá del trabajo de equipos docentes que puedan recuperar sus propias prácticas cotidianas y reflexionar acerca de ellas, optimizando lo que ya se hace, ordenando, sistematizando y proporcionando sustento teórico a experiencias y propuestas pedagógicas que surgen, muchas veces, de las demandas de las situaciones del aula, y que resultan valiosas.

Será necesario abordar la formación de nuevos docentes, así como la capacitación de quienes ya enseñan Historia, en dos sentidos: por un lado,

posibilitando en ellos una actitud crítica y reflexiva frente a las propuestas pedagógicas pero también en relación a la propia vida; y en segundo lugar, promoviendo actitudes reflexivas y de apertura, que garanticen a sus alumnos libertad para pensar el pasado y consiguientemente los condicionamientos del presente, y que les posibiliten desarrollar estrategias sólidas y eficaces de argumentación, actitudes de responsabilidad en la expresión de las propias ideas y de respeto frente a las argumentaciones de los demás.

Y finalmente…, las propuestas

Aprender a pensar y a pensarnos históricamente es un proceso. Y como tal, requiere de continuidad a lo largo de los años de la formación de jóvenes y de adolescentes, para posibilitar la maduración personal de actitudes y de ideas. Requiere además de la posibilidad real de interacción personal entre docente y alumnos, y también de los mismos alumnos entre sí,[7] y requiere finalmente de condiciones estructurales y organizativas que hagan posible respetar el tiempo personal de cada uno de los actores en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

No podemos dejar de reiterar, por su importancia, la convicción de que sin una cabal aproximación a la lógica y a los supuestos desde los que se construyen las disciplinas, resulta imposible para los alumnos adolescentes de la escuela secundaria, dialogar con las formulaciones que se les proponen, poner en discusión supuestos, dudar de afirmaciones que se sostienen como verdades acabadas. Sin esa aproximación se corre el riesgo de reemplazar una formación que se sustentó en la transmisión del conocimiento;[8] por una formación basada en la transmisión de modelos y construcciones ideológicas socialmente legitimadas, que bajo una pretensión de apertura a la reflexión crítica[9] genere la alienación de la persona.

La adecuación de nuestra propuesta —teórica, por cierto— a los distintos cursos del nivel secundario de la educación argentina requiere, por lo tanto, de un verdadero proceso que favorezca el pensamiento crítico y reflexivo de los alumnos y del trabajo de equipos docentes que reflexionen sobre sus propias prácticas en situaciones concretas de aula; atendiendo a las diversas realidades socioeconómicas y culturales que existen en cada institución. Justamente, porque consideramos al hombre una persona, es que asumimos la riqueza y originalidad de cada ser humano, lo que nos obliga a admitir que existen diversas maneras de enseñar y de aprender, únicas para cada uno. Más allá de que podamos establecer criterios orientadores los procesos de enseñanza y de aprendizaje son personales, y las circunstancias históricas —sociales, culturales, económicas—, y personales —afectivas, intelectuales, espirituales—, son componentes ineludibles de los mencionados procesos.

Aún así, a título de orientaciones proponemos algunas características y condiciones que propician prácticas críticas y reflexivas, insistimos: no con carácter excluyente, sino a título de sugerencias:

Potenciar la duda ante «verdades» que vienen dadas, la búsqueda de los argumentos que las sustentan, la ponderación de los mismos por parte de los alumnos. Entendemos en este sentido a la duda como la capacidad de preguntarse de una persona humana que, en la búsqueda de sentido de su propio ser, puede interrogarse sobre sí mismo y acerca de la realidad. La duda, constituye un paso metodológico, que hace posible el planteo de hipótesis interpretativas y explicativas, y que se sustenta en la búsqueda de la Verdad como aspiración de la persona humana.

Trabajar con textos o documentos diversos, que les permitan observar que no hay una única manera de interpretar y analizar un proceso o acontecimiento histórico, sino que siempre confluyen diferentes «miradas», criterios, contextos personales, cosmovisiones que condicionan la interpretación. Esto, a su vez, permitirá desmitificar el valor del libro, muchas veces identificado por los adolescentes y jóvenes como portador de la verdad y no como una aproximación a ella.

Propiciar la formulación de alternativas posibles para la explicación de un fenómeno. En este sentido se pueden discutir las alternativas con toda la clase, cotejar opiniones y enriquecer así los puntos de vista personales.

Potenciar, especialmente en los alumnos del nivel secundario —y en particular de los cursos superiores—, el ejercicio de la reflexión y de la explicitación de los propios criterios para el análisis y la interpretación de los procesos históricos, como práctica habitual. Esto supone, desde luego, docentes entrenados en actitudes reflexivas hacia el conocimiento.

Favorecer todas las actividades y experiencias creativas en la medida en que resulten pertinentes y favorezcan la expresión de los alumnos utilizando diversos lenguajes. Toda actividad que contribuye al desarrollo de la creatividad, favorece el pensamiento autónomo y divergente.[10]

Finalmente, hemos hecho referencia antes, a una línea prioritaria, y es la referida a la formación docente. Consideramos, en este sentido, que se trata de un espacio que no puede descuidarse, dada la importancia de contar con docentes idóneos para encarar cualquier proyecto pedagógico. Las propuestas más interesantes y superadores habrán de fracasar si no se encaran con la participación de los docentes y con su compromiso con el sentido de los cambios.

En relación, entonces, a esta propuesta, habrá que trabajar en los Institutos de Formación Docente y en las carreras docentes de las Universidades, teniendo en cuenta algunos lineamientos, tales como:

La reflexión acerca de las condiciones de posibilidad del pensamiento crítico y reflexivo, en la medida en que se trata de un pensar situado, liberador, integral; un pensarnos y pensar la realidad. Esta reflexión supone la adopción personal de categorías antropológicas; por lo tanto, la reflexión ha de ir acompañada de espacios curriculares referidos a esas cuestiones.

La revisión de la estructura epistemológica de las disciplinas en las que se especializan los futuros docentes, que posibilite ver las limitaciones del conocimiento científico así como sus potencialidades. Esta cuestión es prioritaria, en la medida en que la tendencia a la apropiación del conocimiento como un todo cerrado y acabado es muy fuerte entre los estudiantes de profesorado, y muchas veces en la presentación de las disciplinas por parte de los docentes que los forman.

Una mirada histórica acerca del conocimiento propio de las ciencias y de las disciplinas; es decir, recuperando el contexto en que se producen los procesos de avance en el conocimiento. Este enfoque resulta de vital importancia para comprender que el pensamiento humano es siempre contingente e histórico, producto de un contexto sociocultural, ideológico y mental, económico y político, y por ello mismo nunca puede absolutizarse. Esto no implica caer en posturas relativistas, como hemos afirmado anteriormente, en la medida en que podemos asumir que existen ciertos universales en el pensamiento y en la cultura de los hombres de todas las épocas; pero sí nos exige reconocer que cada pueblo, cada sociedad y cada civilización tiene sus modos particulares —siempre históricos, es decir situados— de pensar esas categorías universales.

La potenciación de actitudes que favorezcan la diversidad de pensamiento y la aceptación de las diferencias, especialmente el respeto por el otro y la tolerancia. Se trata de comprender al otro y de comprender a su vez, sus criterios y presupuestos para luego sí poder dialogar —en la medida en que hagamos explícitos nuestros criterios y presupuestos, desde luego—.

Lo ya dicho implica a la vez, provocar conciencia acerca de las propias cosmovisiones, de sus supuestos y criterios de valoración de la realidad, para, en primer lugar, hacerlos explícitos para la persona misma; y en segunda instancia, posibilitar que otros comprendan el marco valorativo y conceptual desde donde cada persona propone afirmaciones, análisis, interpretaciones. Recuperamos en este sentido las propuestas de Habermas sobre la acción comunicativa como proceso emancipatorio y que vincula necesariamente el mundo de la vida con la hermenéutica de las ciencias sociales.[11]

Por último en esta enumeración de condiciones y de estrategias para la formación de docentes críticos y reflexivos, que tiene carácter de sugerencias más bien que constituir un programa de acción, consideramos importante destacar una actitud: la de favorecer en los futuros docentes la valoración de todas las dimensiones humanas de conocimiento, especialmente aquellas que han sido desvalorizadas por no ajustarse a la racionalidad científica con que se configura la ciencia bajo la influencia del positivismo. Observamos de nuevo en relación a estas consideraciones, la importancia de un pensar situado que nos ubique en relación a la concepción moderna de ciencia, sistematizada en el siglo XIX, que sobrevaloró algunas dimensiones del pensamiento humano como posibilitadotas de conocimiento racional, y descartó otras.

Una propuesta formativa como la desarrollamos, implica revisar y replantear la concepción acerca de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y aún más, el rol que juegan las ciencias y las disciplinas artísticas y deportivas, así como los saberes metacientíficos en la escuela. Afirmamos entonces, la necesidad de redescubrir el valor de disciplinas y de prácticas pedagógicas que nuestro sistema educativo ha relegado, y que se constituyen como imprescindibles en la medida en que se pretenda una formación integral del hombre, de acuerdo a los criterios que hemos explicitado en relación a la persona humana.

Atendiendo a una educación integral y que dé respuesta a todo el hombre, nos

corresponde de modo especialísimo —como historiadores y como docentes que enseñan Historia en la escuela secundaria— revisar el espacio y la tarea que le asignamos a la Historia, de manera tal que nos permita repensar las condiciones de su enseñanza. Este proceso de revisión, es necesariamente gradual, y presupone no sólo modificar las prácticas, sino también repensar categorías teóricas y revisar concepciones personales.

Cualquiera de las opciones que hemos sugerido y otras que pudieran pensarse, implican continuar nuestra tarea de reflexión, y en particular de reflexión pedagógica, que es necesariamente una reflexión sobre el hombre. Es él, el que da sentido y razón de ser a la educación, porque sólo el hombre es sujeto de un proceso educativo. Por eso mismo, la praxis pedagógica, implica al hombre. La pedagogía debe recuperar para que la educación sea verdaderamente integral, la dimensión humanizadora de la praxis educativa, que siempre es una práctica liberadora, y por esto mismo requiere de un pensamiento crítico y reflexivo que ponga al hombre en posesión de su vida, como protagonista lúcido y consciente de las decisiones con las que construye su historia personal y contribuye en la construcción de la historia de la humanidad. «La educación se presenta, por lo tanto, como liberación del hombre de los grillos de la naturaleza y de las cadenas de la sociedad; como su liberación para el uso de su propia razón, para proyectar la propia vida en el futuro y ‘crearla’.» (Böhm, 1997; p. 19).

La enseñanza de la Historia, en el marco de la reflexión pedagógica que hemos propuesto, adquiere nuevas dimensiones: no se trata de proporcionar contenidos conceptuales acerca de los procesos históricos a los alumnos adolescentes de la escuela secundaria; sino de favorecer en ellos estrategias que les posibiliten el pensar históricamente, es decir, un pensar situado, desnaturalizando sistemas y estructuras ideológicas, sociales, económicas y políticas que se nos aparecen como «dados», como inherentes al hombre y a su realidad; para volver a situarlos como productos culturales —muy valiosos tal vez— de un tiempo y de una sociedad determinada. Como vemos, la Historia tiene un potencial formativo realmente valioso, si es que nos decidimos a repensar también su lugar en la educación argentina y los criterios que sustentan su enseñanza.

1 Estos dos constituyen los dos niveles en los cuales se desagregó la anterior escuela media.

2 Véase para confrontar esta afirmación el desarrollo del capítulo 2, donde hemos desarrollado el planteo de las principales escuelas y corrientes historiográficas: ninguna de ellas propone una concepción antropológica que sustente el planteo historiográfico. Desde luego asumimos que en todas esas escuelas y corrientes hay una antropología implícita —ninguna personalista—, pero resulta necesario explicitarla para ganar en coherencia y en claridad.

3 Remitimos a los textos citados en la bibliografía de: CRUZ CRUZ, Juan. (1995) Filosofía de la Historia y PIEPER, Joseph. (1968). Esperanza e Historia; así como a otros filósofos que abordan la cuestión de la Historia en relación a otras temáticas, sin pretensión especifica de tematizar acerca de ella, como pueden ser los trabajos de QUILES, Ismael (1958) Libertad y cultura y de LOPEZ QUINTAS, Alfonso. (1988) Estrategia del lenguaje y manipulación del hombre. 4ª ed. Narcea, Madrid.

4 Ver explicitación de esta categoría en pág. 24.

5 Insistimos, en la medida en que se pretenda un análisis crítico por parte de los alumnos adolescentes del Nivel Polimodal y no solamente la adopción de modelos de análisis propuestos por el docente, adopción que será siempre acrítica si el alumno no cuenta con herramientas teórico – conceptuales que le posibiliten un análisis personal.

6 Es significativo, que ninguna de las evaluaciones que se hicieron acerca de la Ley Federal de Educación y su implementación, hayan constatado lo que hemos señalado en relación a espacio de la enseñanza de la Historia: la ruptura entre la Ley, sus criterios y objetivos y la concepción antropológica y pedagógica subyacente en los documentos para la implementación de la mencionada norma y que fueron los que definieron su aplicación. Aún así es una temática a indagar con más profundidad.

7 Esto difícilmente se logra en cursos demasiado numerosos como es posible observar en muchas escuelas de la ciudad de Santa Fe, localidad donde quien esto escribe, desempeña su tarea docente.

8 Nos referimos al modelo de escuela positivista que se implementó en el país a partir de mediados del siglo XIX, que entendía por tal: el manejo de datos y de información, de conceptos sin intencionalidad valorativa, y asumiendo el carácter descriptivo y acrítico del saber científico y disciplinar.

9 Insistimos en que no puede haber reflexión crítica sin el conocimiento de la lógica de las disciplinas y sin conciencia de los supuestos desde los cuales se construye el conocimiento científico o disciplinar.

10 Resultan interesantes en este sentido experiencias relacionadas con lo lúdico, como pueden ser dramatizaciones, elaboración de formatos textuales no convencionales en la clase de Historia como pueden ser las historietas, afiches de propaganda política, entrevistas, etc.; sobre los que existen propuestas didácticas, y de cuya eficacia en relación a generar una actitud crítica sobre el pasado, hemos sido testigos a través de experiencias de colegas y de los propios intentos.

11 Ver en relación a este planteo del filósofo alemán: La Lógica del conocimiento científico, Cap 5 y Cap 9, y de Ciencia y Técnica como ideología el Cap. «Conocimiento e Interés».

ANEXO

La opción decolonial y la posibilidad de una nueva mirada a la historia Latinoamericana y Argentina

[1]

La historia americana y argentina se ha ido construyendo y se construye aún hoy, sistemáticamente en el marco de los modelos teóricos y conceptuales que la historiografía abreva de las ciencias sociales y que han sido gestados en la Modernidad europea. Esto genera una serie de dificultades en la medida en que los intelectuales latinoamericanos no cuentan con categorías propias y específicas, para el análisis de los procesos del subcontinente, sino que éstos se nombran con conceptos acuñados para referir a otros procesos, distantes en el espacio y muchas veces también en el tiempo.

Frente a esta problemática, el movimiento de cientistas sociales —antropólogos y sociólogos—, de semiólogos y lingüistas, y de filósofos que se conformó entre los años 1996 y 1999 y se denominó a sí mismo como Giro Decolonial, constituye una alternativa interesante para el estudio de la realidad latinoamericana y argentina, y en particular para renovar enfoques históricos aún demasiado atados a las categorías provenientes del Viejo Mundo.

Los autores que propician esta mirada, parten de la consideración de que el proceso de incorporación de América Latina a la historia mundial ha estado signado no solamente por la dominación política y económica de los siglos XVI al XVIII, sino además por la imposición de una concepción cultural e ideológica como ha sido la de la Modernidad europea.

Modernidad que se asumió a sí misma como universal, siendo que sólo era europea en sus comienzos, y que construyó mecanismos de encubrimiento para sostener su hegemonía en el ámbito del pensamiento y de las ideas.

«Con el inicio del colonialismo en América comienza no sólo la organización

colonial del mundo sino —simultáneamente— la constitución colonial de los saberes, de los lenguajes, de la memoria y del imaginario. Se da inicio a un largo proceso que culminará en los siglos XVIII y XIX en el cual, por primera vez, se organiza la totalidad del espacio y del tiempo —todas las culturas, pueblos y territorios del planeta, presentes y pasados— en una gran narrativa universal. En esta narrativa, Europa es —o ha sido siempre— simultáneamente el centro geográfico y la culminación del movimiento temporal.» (Lander, 2003; 16)

Se hace necesario en primer lugar desnaturalizar el discurso que la Modernidad ha generado sobre sí misma de modo de situarla como un proceso histórico particular que se gesta en el tiempo y que no es eterno e inmutable; como una concepción del mundo y de la historia posible y no la única. Aún cuando esta matriz de pensamiento ha tenido un gran impacto en el mundo Occidental —y en particular en Latinoamérica— es contingente como todo proceso histórico y como toda producción humana.

La Modernidad es algo más que la edad Moderna en la periodización de la historia universal, constituye una concepción del mundo con una fuerte carga ideológica liberal, y como tal implica una concepción del hombre y de la sociedad, de la política y de la economía, una ética que sustenta prácticas y discursos. Su comienzo puede ubicarse en el proceso que conformaron el Humanismo renacentista, el Cisma protestante y la Revolución Copernicana, su culminación y conformación más acabada la representa el Iluminismo del siglo XVIII. Es entonces cuando esta interpretación del mundo y de la historia europea se pretende a sí misma como explicación de la historia mundial.

Ahora bien, ¿cuáles han sido los mecanismos que posibilitaron la instalación del discurso moderno como universal?

Enrique Dussel proporciona algunas claves para interpretar esta cuestión cuando identifica el mito de la Modernidad; mito que consiste en «…haber confundido la universalidad abstracta con la mundialidad concreta hegemonizada por Europa como “centro”.» (Dussel, 2003; 48)

De acuerdo al relato mítico que la Modernidad europea construye sobre sí misma, la civilización moderna europea se reconoce a sí misma como superior y con la obligación de civilizar a los pueblos menos desarrollados como exigencia moral. Así, en la medida en que éstos se oponen a ser civilizados, se constituyen en víctimas —casi rituales— de un sacrificio necesario; estas víctimas, por su

parte tienen «… una culpa (el oponerse al proceso civilizador) que permite a la "Modernidad" presentarse no sólo como inocente sino como "emancipadora" de esa "culpa" de sus propias víctimas.» (Dussel, 2003; 49)

De esta manera la Modernidad se legitima a sí misma y se impone como un orden deseable y superior a cualquier otra concepción.

Particularmente en América Latina, la imposición del relato moderno se fue consolidando a partir de la formación de las elites dirigentes —tanto en el plano de lo político ideológico como de lo científico y cultural— en el pensamiento de la Ilustración del siglo XVIII, al punto tal de operar ellas como verdaderas elites europeas en relación a los asuntos latinoamericanos.

El siglo XIX constituyó el momento central en la construcción de un relato que oculta la realidad latinoamericana bajo los presupuestos del discurso de la Modernidad europea devenida para entonces en universal. Este proceso al que Arturo Jauretche, en referencia a la conformación de la elite dirigente argentina de la 2º mitad de siglo, denominó como colonización pedagógica (Jauretche, 1992, 1º ed. 1967), consiste en la imposición de un aparato cultural —el de la Modernidad europea— que subsume a la intelectualidad del Nuevo Mundo, de modo de evitar la creación de un pensamiento propio latinoamericano. Se encubre así la realidad bajo un marco discursivo que no puede explicarla y por ello mismo la oculta.

La fórmula sarmientina civilización o barbarie, acuñada a mediados del siglo XIX fue un instrumento privilegiado en el proceso de construcción de un relato que expresa con claridad los postulados modernos. Por civilización se entiendo la cultura europea moderna, que se sustenta ideológicamente en la Ilustración; barbarie será todo aquello que no encaja en la lógica instaurada por la Modernidad. Por ello, América Latina será bárbara y deberá ser civilizada.

«Si un destello de literatura nacional puede brillar momentáneamente en las nuevas sociedades americanas, es el que resultará de la descripción de las grandiosas escenas naturales, y sobre todo, de la lucha entre la civilización europea y la barbarie indígena, entre la inteligencia y la materia: lucha imponente en América…» (Sarmiento, 2009; 1.a ed. 1845; 81)

Un siglo más tarde, Rodolfo Kush tradujo la fórmula del sanjuanino en términos de pulcritud o hedor, asumiendo la tarea de repensar América desde América,

acentuando el carácter ficticio de lo pulcro —urbano, occidental, civilizado, moderno— y la condición auténtica de lo hediondo —americano, indígena, mestizo— y proponiendo una cosmovisión centrada en una antropología americana.

«El juicio básico sobre América supone un rostro sucio que hay que lavar para afirmar nuestra convicción y nuestra seguridad y ganar una América limpia, sin mácula, igual que la que tenemos en casa. Se trata de continuar la labor de los próceres y mantener en alto el ideal de pulcritud, creando políticas puras y teóricas, economías impecables, una educación abundosa y variada y ese mosaico de republiquetas prósperas que cubre el continente.» (Kush, 2013; 1.a ed. 1961; 33)

Actualmente, los centros de producción de conocimiento y los intelectuales latinoamericanos, continúan, en buena medida, ligados a esos marcos teórico–conceptuales impuestos por la Modernidad, y entonces, siguen pensando la realidad como extraña en la medida en que no encaja en las matrices teóricas con que se cuenta. América Latina es entonces siempre una versión imperfecta e incompleta de los modelos que corresponden a las sociedades europeas o norteamericana. Ahora bien, la incapacidad para comprender que el problema, la imperfección o la incompletud no están en la realidad sino en los instrumentos con que ella se analiza; por ello se hace imperioso generar un corpus teórico, una matriz de análisis que permita mirar el hecho americano como tal y no como una copia imperfecta de otras sociedades.

Este es el desafío, un desafío que compromete a los intelectuales latinoamericanos, y al que el Giro Decolonial puede contribuir, al menos en la medida en que permite desnaturalizar las interpretaciones vigentes.

1 Este Artículo ha sido publicado en la Revista Magister Número V, editada por el Instituto Superior Particular Incorporado Nº 4031 «Fray Francisco de Paula Castañeda». (Santa Fe – 2014)

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía general de referencia

BEYHAUT, Gustavo y BEYHAUT, Helène (1999): «América Latina. De la independencia a la segunda guerra mundial», en Historia Universal Siglo XXI, Vol. 23. 7.ma ed., Siglo XXI, México.

BRIGGS, Asa y CLAVIN, Patricia (1997): Historia Contemporánea de Europa – 1789–1989, Crítica, Barcelona.

DUSSEL, Enrique (2003): «Europa, modernidad y eurocentrismo», en Edgardo LANDER (comp), La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas, CLACSO, Buenos Aires.

FURTADO, Celso (1998): El capitalismo global, FCE, México.

HOBSBAWM, Eric (1998): La era del Imperio, 1875–1914, Crítica, Bs. As.

JAURETCHE, Arturo (1992): La colonización pedagógica y otros ensayos, antología, CEAL, Buenos Aires. La publicación original es de 1967.

KUSH, Rodolfo (2013): «El hedor de América», en José Antonio TASAT y Juan Pablo PÉREZ (coord.), El hedor de América. Reflexiones interdisciplinarias a 50 años de la América Profunda de Rodolfo Kush, Ediciones del CCC Floreal Gorini, Buenos Aires. La primera publicación del artículo es de 1961.

——— (1986) América Profunda, Bonum, Bs. As.

LANDER, Edgardo (2003): «Ciencias Sociales: saberes coloniales y eurocéntricos», en Edgardo LANDER (comp), La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas, CLACSO, Buenos Aires.

MAFFESOLI, Michel (2001): El instante eterno. El retorno de lo trágico en las sociedades posmodernas, Trad. Virginia Gallo, Paidós, Bs. As.

ROMERO, José Luis (1997): El ciclo de la revolución contemporánea, 4.ª ed. (1.ª ed. 1948). FCE, Bs. As.

ROMERO, Luis Alberto (1998): Breve Historia contemporánea de la Argentina, 6.ta ed., FCE, Bs. As.

SARMIENTO, Domingo (2009): Facundo o Civilización y Barbarie, Eduvim, Villa María. El texto original fue publicado en Chile en 1845.

En relación a la dimensión epistemológica

AGUIRRE ROJAS, Carlos (2004): La historiografía en el siglo xx. Historia e historiadores entre 1848 y ¿2025?, Ediciones de Intervención cultural, España.

AROSTEGUI, Julio (2001): La investigación histórica. Teoría y método, Crítica, Barcelona.

BENITEZ MARTIN, Pedro (1996): E.P. Thompson y la historia. Un compromiso ético y político, Talasa, Madrid.

BLOCH, Marc. (2000): Introducción a la Historia, 4.ta ed. (1.ra ed. en 1949) Trad. González Casanova, Pablo y Aub, Max, FCE, México.

BURKE, Peter (1993): Formas de hacer la historia, Alianza, Madrid.

CHARTIER, Roger (1992): El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación, Gedesa, Barcelona.

DEVOTO, Fernando (1991): Braudel y la renovación histórica. Carlos V y Felipe II de Fernand Braudel, CEAL, Bs. As.

CRUZ CRUZ, Juan (1995): Filosofía de la Historia, Eunsa, Navarra.

DILTHEY, Wilheim (1944): Introducción a las ciencias del espíritu, FCE, México.

FEBVRE, Lucien (1993): Combates por la Historia, 5.ta ed. (1.ra ed. 1953), Planeta DeAgostini, Bs. As.

FONTANA, Josep (1992): La Historia después del fin de la Historia, Crítica, Barcelona.

GALLEGO, José (1993): New History, hacia una nueva Historia, Univ. Complutense de Madrid, cursos de verano de 1992, Actas.

HABERMAS, Jürgen (1986): Ciencia y Técnica como ideología, Tecnos, Madrid.

——— (1990) La lógica de las ciencias sociales, Tecnos, Madrid.

IGGERS, George (1998): La ciencia histórica en el siglo xix. Las tendencias actuales, Idea books, Barcelona.

KÜHN, Thomas (2006): La estructura de las revoluciones científicas, 9.na reimp. Trad. de Agustín Contín, FCE, Bs. As.

LAFONT, Cristina (1993): La razón como lenguaje. Una revisión del «giro lingüístico» en la filosofía del lenguaje alemana, Visor, Madrid.

LAPEYRE, Henri (1978): Ensayos de Historiografía. Univ. de Valladolid, Valladolid.

LANGLOIS, Charles y SEIGNOBOS, Charles (1972): Introducción a los estudios históricos, La pléyade, Bs. As.

MASTROGREGORI, Mássimo (1998): El manuscrito interrumpido de M. Bloch. Apología para la historia o el oficio del historiador, FCE, México.

MORADIELLOS, Enrique (1982): El oficio de historiador, Siglo XXI, Madrid.

ORTEGA Y GASSET, José (1914): Obras Completas, 6.ta ed., Revista de Occidente, Madrid, 1963.

PEREZ AMUCHÁSTEGUI, Antonio (1977): Algo más sobre la Historia. Teoría y metodología de la investigación histórica, Ábaco, Bs.As.

PIEPER, Joseph (1968): Esperanza e Historia (1.ra ed. en alemán 1967), Sígueme, Barcelona.

SUAREZ, Federico (1977): Reflexiones sobre la Historia y sobre el método de la investigación histórica, Rialp, Madrid.

TREPAT, Cristófol y COMES, Pilar (1998): El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales, Graó, Barcelona.

En relación a la dimensión antropológica

BÖHM, Wienfried (1997): Un maestro en Córdoba (Argentina), Masters, SRL, Córdoba.

BÖHM, Wienfried y SCHWEIZER, Margarita (2001): La Universidad. Experiencia, reflexión, acción. UCC, Córdoba.

BUBER, Martin (1994): Yo y tú, Nueva Visión, Bs As.

CORETH, Emerich (1976): ¿Qué es el hombre? Esquema de una antropología filosófica, Herder, Barcelona.

FERRATER MORA, José (1994): Diccionario de Filosofía, Ariel, Barcelona.

GEVAERT, Joseph (1980): El problema del hombre. Introducción a la Antropología Filosófica, Sígueme, Salamanca.

GUARDINI, Romano (1960): La cultura como obra y riesgo, 1.ra ed. en alemán 1957, Trad. por José María Valverde, Guadarrama, Madrid.

——— (1967): Mundo y Persona. Ensayos para una teoría cristiana del hombre, 1.ra ed. en castellano 1963, Guadarrama, Madrid.

HEIDEGGER, Martin (2000): La experiencia del pensar, Ed. bilingüe, 2.da ed., Del Copista, Córdoba.

LOPEZ QUINTAS, Alfonso (1988): Estrategia del lenguaje y manipulación del hombre, 4.ta ed., Narcea, Madrid.

LUCAS LUCAS, Ramón (2008): Horizonte vertical. Sentido y significado de la persona humana, BAC, Madrid

MOUNIER, Emmanuel (1987): El personalismo, 14.va ed., Eudeba, Bs. As.

URDANOZ, Teófilo. O.P. (1988): Historia de la Filosofía, BAC, Madrid.

En relación a la dimensión pedagógica

AISEMBERG, Beatriz y ALDEROQUI, Silvia comps. (1994): Didáctica de las Ciencias Sociales, 2.da ed., Paidós, Bs. As.

BAMBOZZI, E. (2005): Escritos pedagógicos. Del Copista, Córdoba.

BARBOZA, Ricardo; BOYCO, Rubén; GÁLVEZ, Carlos y SUPPA, Myriam (2003): Educación media y cultura adolescente. Desafío del siglo XXI, Academia Nacional de Educación, serie Premios, Bs. As.

BIXIO, Cecilia (1999): Enseñar a Aprender. Construir un espacio colectivo de enseñanza–aprendizaje, Homo Sapiens, Bs. As.

CARLI, Sandra y otros (2003): Estudios sobre comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina, Stella, Bs.As.

CARRETERO, Mario (2009): Constructivismo y educación, Paidós, Bs. As.

CARRETERO, Mario; POZO, José y ASENSIO, Miguel (1989): La enseñanza de las Ciencias Sociales, Visor, Madrid.

CORAGGIO, José Luis y TORRES, Rosa (1997): La Educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos, Miño y Dávila, Bs.As.

FRANQUEIRO, Wanda (1992): La enseñanza de las Ciencias Sociales, 9.na ed., El Ateneo, Bs. As.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano (2003): Educar en tiempos inciertos, Morata, Bs. As.

FREIRE, Paulo (1996): Pedagogía de la autonomía, Siglo XXI, Bs.As.

——— (2002): Cartas a quien pretende enseñar, 1.ra ed. en portugués 1993,

Siglo XXI, Bs.As.

GARDNER, Howard (1998): Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica, Paidós, Bs. As.

LANDER, Edgardo (2003): La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, CLACSO, Bs. As.

LIPMAN, Mathiew (1997): Pensamiento complejo y educación, De la Torre, Madrid.

MOLL, Luis (comp.) (1993): Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación, Aique, Bs. As.

MORIN, Edgard (2002): La cabeza bien puesta, Nueva Visión, Bs. As.

MORIN, Edgar; ROGER CIURANA, Emilio y MOTTA, Raúl (2006): Educar en la era planetaria, 1.ra reimp., Gedisa, Barcelona.

NIETO GIL, Jesús María (1997): Como enseñar a pensar. Los programas de desarrollo de las capacidades intelectuales, Escuela Española, Madrid.

OBIOLS, Guillermo y DI SEGNI de OBIOLS, Silvia (1993): Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria, Kapelusz, Bs. As.

QUILES, Ismael (1952): La persona humana, Espasa-Calpe, Bs. As.

——— (1958): Libertad y cultura, Ciudad y Espíritu, Bs. As.

RAMALLO, Jorge (1992): Metodología de la enseñanza de la Historia, Braga, Bs. As.

SCHÖN, Donald (1998): El profesional reflexivo. Paidós, Barcelona.

SOTOLONGO CODINA, Pedro y DELGADO DÍAZ, Carlos (2006): La revolución contemporánea del saber y la complejidad social, CLACSO, Bs. As.

ZABALA VIDIELLA, Antony (1999): Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad, Graó, Barcelona.

Artículos publicados en revistas especializadas, ponencias, y otras fuentes

De carácter general

HENALES, Lidia y EDWARDS, Beatriz (2001): «Neoliberalismo y Reforma Educativa en América Latina», en Opciones Pedagógicas, Nº 23, Bogotá.

MOTTO, Andrés (2003): «La posmodernidad como hecho social», en Revista CIAS, Nº 528. Bs. As., noviembre de 2003.

En relación a la dimensión epistemológica

BERR, Henri: Revue de Synthèse Historique, año I, Nº 1, pp. 1 -6. Trad. Hebe Pelosi.

GALETTI, Amalia; PEREZ CAMPOS, Nydia y MENNA de VESCO, Norma (1994): «El espacio geohistórico: fundamento y síntesis para una hermenéutica de la Historia. De la preceptiva teórica a la proyectiva metodológica», en «Actas VII Congreso Nacional de Filosofía y III Congreso de la Asociación Filosófica de la República Argentina», Río Cuarto, 22 al 26 de noviembre de 1993, UNRC, p. 366.

——— «Los espacios como estructura de análisis del tiempo histórico: de lo universal a lo regional. Definición de una morfología de contenidos». S/d.

IGGERS, George (1985): «Ranke reconsiderado», en L. Boia (edit) Etudes d'historiographie, trad. Dra. Hebe Pelosi, Université de Bucarest, Bucarest.

MOREYRA, Beatriz; GARELLA, Irma y DOMÍNGUEZ, Beatriz (2007): «La producción historiográfica en la Universidad Católica de Córdoba en las dos últimas décadas. Un recorrido a través de los trabajos finales de licenciatura y tesis doctorales», En Universidad y sociedad: diálogos interdisciplinarios, UCC, Córdoba.

PELOSI, Hebe (1995): «La coyuntura enciclopédica del período de entreguerras. El modelo de Lucien Febvre», Revista di Storia della Storiografia Moderna, año XVI, Nº 1- 3.

——— (1994): La encyclopedie française dirigida por Lucien Febvre, «El riesgo de elegir», Res Gesta, Nº 33, enero–diciembre 1994.

REVEL, Jacques (1980): Historia y Ciencias sociales: Los paradigmas de Annales. Reis, 12/80.

ROMANO, Ruggero (1993): «1949: el nacimiento de un gran libro: "El

Mediterráneo …” de Fernand Braudel», Actas de las Primeras Jornadas Braudelianas, Instituto Mora.

En relación a la dimensión antropológica

BORGHESI, Massimo (2008): Educación, historia, política. Emergencias de nuestro tiempo, Centro Cultural Charles Péguy, Bs. As.

LASA, Carlos: «La necesidad de pensar el pensar como condición de una auténtica paideia», en Diálogos pedagógicos, Año V, Nº 9, abril de 2007.

LOPEZ QUINTAS, Alfonso (2005): «Aportación decisiva del Cristianismo a la cultura occidental», en Revista Krinein, Nº1.

En relación a la dimensión pedagógica

AAVV: Cuadernos de Pedagogía Nº 295.

AAVV (1997): Nuevas fronteras de la Historia. Colección Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Nº 12. Graó, Barcelona

BAMBOZZI, E.: «Pedagogía Latinoamericana como campo de tematización de la dominación: el legado de Paulo Freire como posibilitador del acontecimiento», en Diálogos Pedagógicos, Nº 3.

PUIGGROS, Adriana (2001): «Las consecuencias del neoliberalismo en las perspectivas educativas de la juventud latinoamericana», en Opciones Pedagógicas, Nº 23, Bogotá.

Documentos

CEPAL (2004): Panorama social de América Latina 2004.

COMISIÓN INTERNACIONAL PARA EL APOSTOLADO EDUCATIVO de la Compañía de Jesús (1993): Pedagogía Ignaciana. Planteamiento Práctico, La Paz, Poligraf.

EQUIPO EPISCOPAL DE EDUCACIÓN CATÓLICA (1987): Educación y Proyecto de Vida.

UCA – FUNDACIÓN ARCOR (2010): Barómetro de la Deuda Social de la Infancia.

Documentos del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación

Argentina (MECYT)

CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN: Documentos para la Concertación Serie A, Nº 06. «Orientaciones generales para acordar los contenidos básicos comunes».

——— Documentos para la Concertación. Serie A, Nº 08. «Criterios para la Planificación de Diseños Curriculares compatibles».

——— Documentos para la Concertación. Serie A, Nº10. «La Educación Polimodal. Acuerdo Marco».

——— Documentos para la Concertación. Serie A, Nº 17. «Estructura curricular básica para la Educación Polimodal».

——— (1997). Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal.

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. (2004) Resolución Nº 225.

——— (2009): Resolución Nº 84. Anexo I: «Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria».

——— (2011): Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Ciencias Sociales. Ciclo Básico. Educación Secundaria.

——— (2012): Resolución N° 180. Anexo I. Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Ciencias Sociales – Historia – Geografía – Economía. Campo de la Formación General. Ciclo Orientado. Educación Secundaria.

——— (2012): Resolución N° 182. Anexo I. Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Ciencias Sociales. Ciclo Básico. Educación Secundaria.

Ley de Educación Nacional, Nº 26206. Diciembre de 2006.

Ley Federal de Educación, Nº 24195. Abril de 1993.

Fuentes en Internet

www.h-debate.com

www.clio.rediris.es

www.me.gov.ar

Sobre este libro

«La escuela sencundaria esta en crisis», «el sistema educativo debe atualizarse para estar a la altura de los nuevos desafíos», son expresiones que escuchamos con frecuencia, tanto en los ámbitos educativos como en otros que no lo son. Es que la educación es una problemática que interesa al conjunto de la sociedad, motiva comentarios, apreciaciones, opiniones de muy diversa índole.

Desde los años ’90 se han intentado reformas de la escuela secundaria aunque sin demasiado éxito. El desafío de pensar en una transformación profunda del sistema educativo, y en particular de la escuela secundaria resulta hoy más acuciante que nunca; e implica poner la mira no sólo sobre los diseños y las estructuras formales del sistema, sino también en la concepción antropológica que lo define.

En este contexto, se aborda la posibilidad de pensar la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria como posibilitadora de un pensamiento crítico y reflexivo en los adolescentes. Se desea proponer un enfoque orientado a la formación de personas comprometidas con la realidad presente, capaces de discernir y de superar prejuicios, libres y responsables de la construcción de una sociedad más justa y solidaria.

María Gabriela Pauli de García es profesora de Historia egresada de la Universidad Nacional del Litoral, doctora en Educación por la Universidad Católica de Santa Fe y doctora en Historia por la Universidad del Salvador.

Durante muchos años ejerció la docencia en la escuela secundaria y actualmente se desempeña como docente en el en las carreras de profesorado de Historia de los institutos «Fray Francisco de Paula Castañeda» y «Almirante Brown», y en la carrera de Comunicación Social del Instituto «Gastón Gori». Integra la Asociación Cultural Sanmartiniana de Santa Fe.

Ha publicado trabajos de investigación en el área de Educación así como también de contenido historiográfico. Ha participado de Congresos y Jornadas, nacionales e internacionales, como expositora de trabajos de su autoría.

Correo electrónico: gabrielapaulidegarcia@gmail.com

UCSF

Universidad Católica

de Santa Fe